ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Учебное пособие

•ФЛИНТА•

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Учебное пособие является учебно-методическим обеспечением для реализации ГОС ВПО по направлению подготовки 050700.62 Педагогика, ФГОС по направлениям подготовки 050100.62 Педагогическое образование и 050400.62 Психолого-педагогическое образование.

Пособие может быть рекомендовано не только студентам, преподавателям высших учебных заведений, но и практическим работникам системы образования, слушателям факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

- Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе
  -
  - Предисловие
  - Емельянова М. Н., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Основное содержание разделов
      - Раздел 1. Теоретические основы профессионального становления личности
      - Раздел 2. Практический аспект профессионального становления личности
    - Планы семинарских и практических занятий
    - Программа самостоятельной работы
    - Примерный перечень вопросов к зачёту
    - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
    - Список рекомендуемой литературы
  - Царегородцева Е. А., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Основное содержание разделов
      - Раздел 1. Оценочная деятельность педагога
      - Раздел 2. Психология педагогической оценки
      - Раздел 3. Технологии педагогической оценки
    - Планы семинарских и практических занятий
    - Программа самостоятельной работы
    - Примерный перечень вопросов к зачету

- Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
- Список рекомендуемой литературы

- Лашкова Л. Л., к.п.н.
  - Пояснительная записка
  - Программа учебной дисциплины
  - Основное содержание разделов
    - Раздел 1. Эффективная коммуникация как психолингвистическое и педагогическое явление
    - Раздел 2. Компетентностный подход к процессу обучения студентов эффективной коммуникации
    - Раздел 3. Коммуникативная компетентность в структуре профессиограммы педагога дошкольного образовательного учреждения
  - Планы семинарских и практических занятий
  - Программа самостоятельной работы
  - Примерный перечень вопросов к зачету
  - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
  - Список рекомендуемой литературы
- Коротаева Е. В., д.п.н.
  - Пояснительная записка
  - Программа учебной дисциплины
  - Основное содержание разделов
    - Раздел 1. Взаимодействие как психолого-педагогическая категория
    - Раздел 2. Психолого-педагогические основы педагогических взаимодействий
    - Раздел 3. Практика организации педагогических взаимодействий
    - Планы семинарских и практических занятий
  - Программа самостоятельной работы
  - Примерный перечень вопросов к зачету
  - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
  - Список рекомендуемой литературы
- Шепилова Н. А., к.п.н.
  - Пояснительная записка
  - Программа учебной дисциплины
  - Основное содержание разделов

        - Раздел 1. Теоретические основы эвристического саморазвития личности студента
        - Раздел 2. Основы диагностики «Я» – концепции студента
        - Признаки и черты самоактуализирующейся личности.
        - Раздел 3. Основы проектирования программы саморазвития студента
    - Планы семинарских занятий
    - Программа самостоятельной работы
    - Перечень контрольных вопросов
    - Список рекомендуемой литературы
- Вакуленко О. В., к.п.н., Ганн Н. Ю., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Основное содержание разделов
        - Раздел 1. Особенности возрастно-полового развития человека
        - Раздел 2. Особенности межличностных отношений юношества
        - Раздел 3. Брак и семья
        - Раздел 4. Основные ценности семьи
        - Раздел 5. Семья и дети
    - Планы семинарских и практических занятий
    - Программа самостоятельной работы
    - Тематика рефератов
    - Список рекомендуемой литературы
- Градусова Л. В., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Основное содержание разделов
        - Раздел 1. Общие основы гендерной педагогики
        - 11. Раздел характеристика процесса гендерной социализации
        - 111. Раздел гендерное воспитание дошкольников условиях ДОУ.
    - Планы семинарских занятий
    - Программа самостоятельной работы студентов
    - Примерный перечень вопросов к зачету
    - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
    - Список рекомендуемой литературы

- Степанова Н. А., к.п.н.
  - Пояснительная записка
  - Программа учебной дисциплины
  - Основное содержание разделов
    - Раздел 1. Теоретические основы использования современных развивающих технологий в образовании
    - Раздел 2. Современные подходы к использованию современных развивающих технологий
  - Примерный перечень вопросов к зачету
  - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
  - Список рекомендуемой литературы
  - Перечень обучающих, контролирующих компьютерных программ, диафильмов, кино– и телефильмов, мультимедиа и т. п. (включая УМК)
- Яковлева Л. А., к.п.н.
  - Пояснительная записка
  - Программа учебной дисциплины
  - Основное содержание разделов
    - Раздел 1. Анатомия и физиология двигательного аппарата
    - Раздел 2. Психофизиологические основы обучения произвольным движениям
    - Раздел 3. Психофизиологические основы управления произвольными движениями
    - Раздел 4. Психофизиологические основы проявления и развития физических качеств
    - Раздел 5. Адаптация систем организма к физическим нагрузкам
    - Раздел 6. Тренированность как специфическая форма адаптации к физическим нагрузкам
    - Раздел 7. Утомление и восстановление при мышечной работе.
  - Планы семинарских и практических занятий
  - Программа самостоятельной работы
  - Примерный перечень вопросов к зачету
  - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
  - Список рекомендуемой литературы
- Галкина Л. Н., к.п.н.

- Пояснительная записка
- Программа учебной дисциплины
- Основное содержание разделов
  - Раздел 1. Экономическое образование детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема
  - Раздел 2. Дидактические основы формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста
  - Раздел 3. Нравственно-экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста
- Планы семинарских и практических занятий
- Планы лабораторных занятий
- Программа самостоятельной работы
- Примерный перечень вопросов к зачету
- Список рекомендуемой литературы

○ Шабаева Г. Ф. к.п. н, ст. пр.
- Пояснительная записка
- Программа учебной дисциплины
- Вопросы и задания для контроля и самоконтроля
- Лабораторный практикум
- Педагогическая практика по дисциплине
- Примерный перечень вопросов к зачету
- Список рекомендуемой литературы
- Средства обеспечения освоения дисциплины
- Методические рекомендации для преподавателей
- Методические рекомендации для студентов

○ Киселева Г. М., д.п.н.
- Пояснительная записка
- Программа учебной дисциплины
- Основное содержание разделов
- Планы семинарских и практических занятий
- Программа самостоятельной работы
- Примерный перечень вопросов к зачету
- Перечень контрольных вопросов и заданий
- Список рекомендуемой литературы

○ Волченко М. А., к.п.н.
- Пояснительная записка
- Программа учебной дисциплины
- Основное содержание разделов
  - Раздел 1. Качество образования как объект

управления
        - Раздел 2. Управление качеством образования в дошкольном учреждении
    - Планы семинарских и практических занятий
    - Программа самостоятельной работы
    - Примерный перечень вопросов к зачёту
    - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
    - Тематика рефератов
    - Список рекомендуемой литературы
- Багаутдинова С. Ф., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Основное содержание разделов
        - Раздел 1. Теоретические основы аналитической деятельности в ДОУ.
        - Раздел 2. Технологии аналитической деятельности в ДОУ.
    - Методика проведения семинарских занятий
    - Примерный перечень вопросов к зачету
    - Список рекомендуемой литературы
- Санникова Л. Н., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Основное содержание разделов
    - Планы семинарских и практических занятий
    - Программа самостоятельной работы
    - Примерный перечень вопросов к зачету
    - Список рекомендуемой литературы
- Левшина Н. И., к.п.н.
    - Пояснительная записка
    - Программа учебной дисциплины
    - Раздел 1. Педагогический мониторинг в системе управления образовательным учреждением
    - Раздел 2. Мониторинг и информационное обеспечение в образовательном учреждении
    - Раздел 3. Система педагогического мониторинга в ДОУ
    - Планы семинарских и практических занятий
    - Примерный перечень вопросов к зачёту
    - Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала
    - Список рекомендуемой литературы

Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе

© Авторский коллектив, 2015
© Издательство «ФЛИНТА», 2015

* * *

Предисловие

Учебное пособие является учебно-методическим обеспечением для реализации ГОС ВПО по направлению подготовки 050700.62 Педагогика, ФГОС по направлениям подготовки 050100.62 Педагогическое образование и 050400.62 Психолого-педагогическое образование.

В связи с тем что, в стандарте дисциплины по выбору определены как обязательная составляющая учебного плана, то в пособии представлены авторские курсы, отражающие актуальные проблемы общей и профессиональной педагогики, дошкольной педагогики; вопросы подготовки компетентных специалистов управления дошкольным образовательным учреждением, а также научные интересы преподавателей. Необходимость детального и углубленного изучения вопросов, раскрываемых в предложенных курсах, диктуется предъявлением всё более высоких требований к специалистам в сфере образования, в том числе, дошкольного и состоянием практики работы образовательных учреждений.

Предлагаемые курсы по выбору относятся к циклу общепрофессиональных дисциплин направления и циклу дисциплин профильной подготовки учебного плана.

В соответствии с требованиями стандарта к уровню подготовки, бакалавр должен решать такие профессионально-образовательные задачи, как: участие в исследованиях по проблемам развития системы образования; построение образовательного процесса, ориентированного на достижение целей конкретной ступени образования, с использованием современных здоровьесберегающих и информационных технологий; установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Исходя из данных задач, определены цели дисциплин по выбору – формировать системные знания по различным проблемам образования; развивать психолого-педагогическую рефлексивность; формировать важные ценностные ориентиры; готовить специалистов, способных преодолевать барьеры на пути профессионального становления и развивать профессиональную мобильность; повышать конкурентоспособность выпускников вузов.

Пособие может быть рекомендовано не только студентам, преподавателям высших учебных заведений, но и практическим работникам системы образования, слушателям факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Авторский коллектив учебного пособия – преподаватели (доктора и кандидаты педагогических наук) ведущих вузов Уральского региона, занимающихся профессионально-педагогической подготовкой: ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».

Емельянова М. Н., к.п.н. Профессиональное становление педагога

доцент кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета

Пояснительная записка

Давно доказано, что кадры решают все. Наиболее ценным кадром для образовательного учреждения является педагог, находящийся на стадии профессионализации или профессионального мастерства, так как за 15–20 лет работы он владел несколькими учебными дисциплинами, способен на высоком научно-методическом уровне проводить занятия, более осмысленно, с позиций личного опыта заниматься научно-исследовательской деятельностью, он является неким образцом педагогической культуры и профессионального мастерства для начинающих педагогов.

Однако в профессиональной жизни каждого человека периодически возникают критические моменты, кризисы профессионального развития. После нескольких лет выполнения одной и той же деятельности (на стадиях профессионализации и особенно профессионального мастерства) специалист начинает «не совпадать» с профессией, перерастает нормативно одобряемые способы осуществления профессиональных функций, вследствие чего теряет интерес к профессии. Необходимы новые перспективы профессионального роста, а если педагог не находит их, то наступает профессиональная стагнация, застой, когда профессиональное смирение снижает активность личности: при достаточно высоком уровне компетентности профессиональная деятельность реализуется одними и теми же способами, стереотипно и стабильно.

В связи с этим возникает необходимость в специальной подготовке специалистов, способных преодолевать барьеры на пути профессионального становления, на протяжении длительного времени развивать профессиональную мобильность, раскрывающую перед ними новые горизонты самореализации и повышающих их ценность и конкурентоспособность.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: повышение личностной и профессиональной компетентности студентов в области профессионального становления, способных фиксировать факты и видеть перспективу своего профессионального развития, а также преодолевать барьеры профессионального становления.

1.2. Задачи курса:

1) Формировать целостное представление о педагогической деятельности и ценностное отношение к себе как педагогу.

2) Систематизировать, конкретизировать и углублять знания студентов в области профессионального становления педагога.

3) Развивать и формировать практические умения анализировать и проектировать путь своего профессионального развития.

4) Повышать профессионально-педагогическую культуру студентов.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Студент, изучающий дисциплину, должен ***знать***:

• модели становления профессиональной деятельности;

• стадии профессионального становления и основные новообразования каждой стадии;

• виды и причины возникновения профессиональных деформаций и деструкций;

• кризисы профессионального становления и стратегии их преодоления;

• цель, функции и основные направления психологического сопровождения профессионального развития педагога на разных стадиях;

• цели, принципы и функции аттестации персонала, этапы аттестации и условия их прохождения, методы аттестации кадров.

Студент, изучающий дисциплину, должен ***уметь***:

• предвидеть кризисы собственного профессионального становления;

• практически использовать стратегии преодоления кризисов собственного профессионального становления;

• пользоваться приемами преодоления профессиональных деформаций и деструкций;

• проявлять мобильность и психологически настраивать себя при прохождении аттестации;

• оказывать коллегам необходимую психологическую помощь на разных стадиях профессионального развития.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Теоретические основы профессионального становления личности.

2) Практический аспект профессионального становления личности.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.

Тема 1.1. Детерминация профессионального становления личности. Историческая обусловленность профессионального становления. Противоречия, детерминирующие профессиональное становление личности. Профессиональный потенциал специалиста. Модели становления профессиональной деятельности.

Тема 1.2. Стадии профессионального становления личности. О взаимодействии индивидуального, личностного и профессионального развития человека. Стадии профессионального становления, выделяемые отечественными и зарубежными авторами: Глуханюк Н. С., Зеером Э. Ф., Кудрявцевым Т. В., Климовым Е. А., Марковой А. К., Сьюпеом Дж. Хейвигхерстом А. Основные новообразования, характерные каждой стадии профессионального становления. Субъективные и объективные трудности, межличностные и внутренние конфликты, связанные с переходом от одной стадии к другой.

Тема 1.3. Профессиональные деформации личности. Понятие «профессиональная деформация» и ее причины. Виды педагогических деформаций: авторитарность, педагогический догматизм, индифферентность, консерватизм, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, сверхконтроль и т. д. Профессиональные деструкции личности и их причины. Уровни профессиональных деформаций.

Тема 1.4. Кризисы профессионального становления личности. Классификация кризисов профессионального становления. Причины кризисов и психологические особенности их протекания. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления: пассивная, аффективно-агрессивная, инициативная, защитная, депрессивная.

РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.

Тема 2.1. Психологическое сопровождение профессионального становления личности. Понятие «психологическое сопровождение». Цель, функции и основные направления психологического сопровождения профессионального развития на разных стадиях.

Тема 2.2. Аттестация как научно-практическая проблема. Предыстория современной аттестации. Цели, задачи, принципы и функции аттестации персонала. Приоритеты аттестации. Аттестация педагогических кадров как средство повышения профессиональной компетентности, профессионального роста. Формирование кадрового резерва. Профессиональная карьера. Динамичность карьеры.

Тема 2.3. Процедура аттестации. Системы и методы аттестации кадров. Проблема выбора критериев и экспертной оценки деятельности педагогических и руководящих работников. Этапы аттестации и условия их прохождения. Подведение итогов аттестации. Возможные ошибки при проведении аттестации.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Теоретические основы профессионального становления личности

Траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью профессиональной деятельностью, отношением к профессии, уровнем профессиональных достижений. Можно сказать, что для большинства людей основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность. Однако далеко не все профессии способствуют личностному развитию и на протяжении долгих лет приносят эмоциональное удовлетворение.

Становление личности можно рассматривать как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении намерений до окончания активной профессиональной деятельности. Исходя из этого, ***профессиональное становление*** личности можно определить как:

• движение личности в пространстве и времени профессионального труда как часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных умений;

• продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма;

• динамический процесс, который предусматривает формирование *профессиональной направленности*, профессиональной *компетентности* и *профессионально важных качеств*, развитие профессионально значимых *психофизиологических свойств*, поиск оптимальных способов *качественного и творческого выполнения* профессионально значимых видов *деятельности*.

Решающее значение в профессиональном становлении

личности принадлежит ее профессиональной активности, также важную роль играют социально-экономические условия и биологические факторы, которые выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, а также профессиональную пригодность и результативность. Профессиональное становление обязательно сопровождается случайностями, непредвиденными обстоятельствами, которые иногда кардинально меняют траекторию профессиональной жизни человека.

Этапы профессионального пути (по Э. Ф. Зееру):
Аморфная оптация (0–12 лет)

Зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, сюжетно-ролевых игр, учителей и учебных предметов. В этом возрасте наивысшим авторитетом для ребенка являются родители, поэтому дети идентифицируются (стараются быть похожими) со своими работающими отцами и матерями и на основе этого возникает желание быть кем-то: врачом, педагогом и т. д. Однако образ и привлекательность той или иной профессии зависит от того, насколько сам взрослый любит свою профессию и реализовался в ней.

Оптация (12–15–17 лет)

Чем ближе окончание школьной учебы, тем острее стоит проблемы выбора специальности и образовательного учреждения. На этом этапе происходит формирование профессиональных намерений, учебно-профессиональное самоопределение, выбор пути профессионального образования. Подростки сталкиваются с противоречием: хочу, но не могу. Хочу, потому что престижно, но не могу поступить или сложно учиться, так как нет способностей. Происходит рефлексия своих способностей и окончательный выбор профессии.

Если раньше родители были образцом для подражания, то сейчас они выполняют функцию советника, а иногда и оказывают давление. У всех детей присутствует страх перед неопределенным будущим, поэтому активное участие родителей снимает с детей часть ответственности за выбор профессии.

Профессиональная подготовка (с 15–17 до 23 лет)

Профессиональное самоопределение, учебно-профессиональная деятельность, готовность к самостоятельному труду. Многие студенты после педпрактики на 4 курсе сталкиваются с разочарованием в выбранной профессии, так

идеализированные представления рушатся. Выделить положительные и отрицательные стороны условий труда педагога. Задумавшись, что любая профессия имеет + и – и степень ответственности, то многие приходят к мысли, что не все так страшно. «Дорогу осилит идущий!».

Профессиональная адаптация (18–25 лет)

Учеба закончилась, диплом получен, все хорошо, но опять проблема выбора: куда пойти работать? В частный или государственный ДОУ, вместе с подружкой, по знакомству, в старенький садик, но который во дворе стоит, или в новый, но до него 3 остановки ехать?

Происходит освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, развитие профессионально важных качеств. Первые недели, месяцы работы вызывают большие трудности. Для новичка любая профессиональная задача является проблемой и ставит его ситуацию вызова: сможешь или не сможешь, умеешь или не умеешь, сделаешь лучше, чем остальные, или нет и т. д. Чем младше дети, тем чаще проверить обстановку в группе заходят опытные педагоги, методист или заведующая. Таким образом, молодой специалист постоянно находится в состоянии борьбы, адаптации к требованиям профессии, самоутверждения среди коллег. В это время на выручку приходит пословица: «Все, что нас не убивает, делает нас сильнее».

Первичная профессионализация (25–30 лет)

Происходит некое душевное успокоение и идентификация с профессиональным сообществом. Воспитатель освоил и продуктивно выполняет все необходимые виды деятельности, определил свой социально-профессиональный статус в педагогическом коллективе. Профессия любого педагога отличается цикличностью: одни дети закончили детский сад, набирается группа малышей и все повторяется снова. Теперь профессиональный труд требует меньшего психологического и интеллектуального напряжения, контроля становится меньше, однако и на этом этапе нельзя останавливаться, как говориться «снова, да ладом». Первые пять лет можно назвать пробой пера, а следующий цикл – работой над ошибками. Возраст, здоровье, опыт позволяют продуктивно трудиться и наращивать свое профессиональное мастерство. На этом этапе органично сочетаются институтская теория и практика работы с детьми и их родителями, а также возможности и желание добиться больших результатов.

Вторичная профессионализация (30–40 лет)

Высококвалифицированное выполнение профессиональной деятельности, наращивание и отстаивание профессионального авторитета, появляется профессиональная гибкость, мобильность, корпоративность.

Работник может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он обрел свой индивидуальный стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию).

Но иногда бывает так, что качественное и высокопродуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что личность перерастает свою профессию. Либо становится не интересно (вкусный торт к концу противен), либо наступает эмоциональное выгорание, либо ощущение рутинности, растянутости времени, усиливается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением – все это признаки профессионального кризиса.

Осознанно или неосознанно педагог начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив занять должность методиста или заведующей воспитатель испытывает дискомфорт, психическую напряженность. Если он не находит выхода из этой ситуации, то наступает профессиональная стагнация, застой, когда профессиональное смирение снижает активность личности: при достаточно высоком уровне компетентности профессиональная деятельность реализуется одними и теми же способами, стереотипно и стабильно.

Профессиональное мастерство, наставничество

Вершина профессионального развития, творческая профессиональная деятельность, инновационный характер труда, самопроектирование своей деятельности и карьеры (не ему ставят задачи руководство, а работник сам себе ставит проф. цели).

Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они реализуют свою гражданскую и социальную ответственность, с которой сопряжен их труд, и выполняют свои обязательства перед обществом. Это мастер своего дела, уже хорошо известный, как минимум, в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников он имеет те или иные формальные показатели

квалификации (разряд, категорию, ученую степень и пр.). Профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками. Авторитетный мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, учениками, последователями, у которого коллеги готовы поучиться, перенять опыт.

Уход на пенсию

Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать и, в конце концов, трудовая деятельность прекращается. Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

Маркова А. К. выделяет пять уровней и девять этапов становления профессионала:

1 уровень – допрофессионализм:

• 1 этап – первичного ознакомления с профессией;

2 уровень – профессионализм:

• 2 этап – адаптации к профессии;

• 3 этап – самоактуализация в ней;

• 4 этап – свободного владения профессией в форме мастерства.

3 уровень – суперпрофессионализм:

• 5 этап – свободного владения профессией в форме творчества;

• 6 этап – овладение рядом смежных профессий;

• 7 этап – творческого самопроектирования себя как личности.

4 уровень – непрофессионализм:

• 8 этап – выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности

5 уровень – послепрофессионализм:

• 9 этап – завершение профессиональной деятельности.

Профессиональные деформации и деструкции. Исследования профессионального становления личности позволили выдвинуть положение, что многолетнее выполнение любой профессиональной деятельности приводит к образованию деформаций личности, снижающих продуктивность осуществления трудовых функций, а иногда и затрудняющих этот процесс. Новиков А. М. подчеркивает необходимость смены места работы, должности и квалификации работников.

Все многообразие факторов, детерминирующих

профессиональные деструкции, можно разделить на три группы:

• объективные, связанные с социально-профессиональной средой, социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой;

• субъективные, обусловленные особенностью личности и характером профессиональных взаимоотношений;

• объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителя.

Кризис профессионального развития. Л. С. Выготский при анализе кризисов выделил три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. По его мнению, в первой фазе происходит обострение противоречия между субъективной и объективной составляющими социальной ситуации развития; в критической фазе это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности; в посткритической – противоречие разрешается путем образования новой социальной ситуации развития.

1. Предкритическая фаза обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и тому подобное.

2. Критическая фаза отличается осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения, проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются и возникает конфликт, который становится ядром кризисных явлений.

3. Разрешение конфликта приводит кризис в посткритическую фазу. Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер.

• Конструктивный выход из конфликта предполагает повышение профессиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. Такой путь преодоления кризисов требует от личности проявления сверхнормативной профессиональной активности, совершения поступков, которые прокладывают новое

русло для ее профессионального развития.

• Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Личность стремится реализовать себя вне профессиональной деятельности: в быту, различного рода хобби, садоводстве и тому подобное.

• Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, безделье.

Эмоциональное выгорание. Основная идея исследований M. Belter заключается в том, что выгорание – результат несоответствия между личностью и работой. Им предлагается шесть сфер такого несоответствия:

1. Несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его ресурсами. Основным является предъявление повышенных требований к личностям и ее возможностям. Выгорание может привести к ухудшению качества работы и разрыву взаимоотношений с коллегами.

2. Несоответствие между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в своей работе, определять способы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жесткой и нерациональной политикой администрации в организации рабочей активности и контролем за ней. Результат этой активности – возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности за нее.

3. Несоответствие работы и личности ввиду отсутствия вознаграждения, что переживается работником как непризнание его труда.

4. Несоответствие личности и работы ввиду потери чувства положительного взаимодействия с другими людьми в рабочей среде. Люди процветают в сообществе и лучше функционируют, когда они получают одобрение, утешение, поддержку, радость, хорошее настроение от тех людей, которых они любят и уважают.

5. Несоответствие между личностью и работой может возникнуть при отсутствии представления о справедливости на работе. Справедливость обеспечивает признание и закрепление самоценности работника.

6. Несоответствие между этическими принципами и принципами личности и требованиями работы.

Раздел 2. Практический аспект профессионального становления личности

Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На основе анализа исследований об этапах и кризисах профессионального становления, о профессиональной стагнации (от лат. стагно – делаю неподвижным – как остановка, застой или постепенное разложение системы вследствие отсутствия факторов развития) как одной из форм деструктивного изменения личности в процессе профессионального становления, об особенностях деятельности педагога можно предположить, что *профессиональной стагнации будут способствовать следующие факторы*: синдром «эмоционального сгорания», профессиональная деятельность осуществляется на условиях совместительства, отсутствие системы дифференцированного материального и морального поощрения, психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья, низкий уровень притязаний и, как следствие, раннее ощущение полной самореализации, получение желаемой должности, категории, звания и приобретение чувства стабильности и спокойствия, что ведет к снижению мотивации деятельности (может, но не хочет), отсутствие перспектив изменения социально-профессионального статуса, отсутствие системы контроля за профессиональным ростом педагогов, особенно находящихся на стадиях профессионализации и профессионального мастерства, ощущение, что уровень компетентности педагога выше уровня профессионального развития коллег и администрации, отсутствие хороших взаимоотношений с руководством и коллегами, потеря интереса к работе, ощущение рутинности деятельности, отсутствие в образовательном учреждении коллективных форм работы в организации педагогического процесса, отсутствие возможностей повышения квалификации (стажировки, творческие отпуска, курсы повышения квалификации, командировки для участия к научно-практических конференциях, сотрудничество с НИИ), отдаленность места работы (дорога занимает много времени и энергии + материальные затраты на проезд), авторитарный стиль руководства (инициатива не поощряется, нет коллегиальности в принятии решений, цели деятельности и требования к ней задает руководитель), неустроенность бытовых и семейных условий (в этом случае педагог ориентирован на заработок, а не на совершенствование своего преподавательского мастерства и качества образовательного процесса), нахождение смысла жизни в непрофессиональной сфере, случайные события,

неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных целей.

Перечисленные факторы сложно расположить по степени значимости, все зависит от индивидуальной восприимчивости педагога к воздействиям внешней среды. Можно предположить, чем больше неблагоприятных факторов действует одновременно, тем раньше отпадает стремление к научно-методическому творчеству и самосовершенствованию и появляется желание выполнять только необходимые и достаточные должностные обязанности на основе имеющегося опыта профессиональной деятельности.

Комплекс мероприятий, направленных на профилактику профессиональной стагнации педагогов, на развитие их профессиональной мобильности, раскрывающих перед ними новые горизонты самореализации и повышающих их ценность и конкурентоспособность. (Подробнее см. журналы: Дошкольное воспитание. – 2006. – № 6; 2007. – № 1.)

Блок 1. Мероприятия, направленные на повышение уровня научно-методического творчества педагогов ДОУ и начальной школы.

1. Регулярное посещение завучами и методистами занятий педагогов и наблюдение за динамикой их профессионального мастерства.

2. Организация взаимопосещений занятий педагогами ОУ.

3. Предоставлять возможность педагогам проходить курсы повышения квалификации, уходить в творческий отпуск, на стажировку, посещать научно-практические конференции.

4. Создание условий для продвижения по должности перспективных педагогов.

Блок 2. Мероприятия, направленные на гармонизацию взаимоотношений с коллегами, на повышение мотивации к профессиональной деятельности и формирование позитивного отношения к работе.

1. Формировать ценностное отношение к профессиональной деятельности.

2. Стараться предотвращать затяжные, долговременные конфликты, проявлять чувство юмора в общении с коллегами.

3. Использовать методы морального поощрения: личные устные и письменные благодарности и грамоты руководителя, публичное официальное выражение признательности за труд, представление к награждению отличительными знаками, медалями и т. п.

4. Использовать методы материального поощрения: дифференцированные надбавки к зарплате, премирование

по итогам деятельности, премирование к праздничным датам, оплата путевок, награждение ценными подарками и т. д.

5. Привлекать педагогов к принятию коллегиальных решений (не только второстепенных, но и стратегически важных).

6. Организация коллективных форм работы.

7. Индивидуальная работа с педагогами, имеющими большой стаж работы и высокую квалификацию: стимулирование написания кандидатских диссертаций, делегирование полномочий, связанных с развитием способностей к управлению персоналом, с целью формирования кадрового резерва руководящих работников, описание перспектив дальнейшего профессионального и карьерного роста, предложение более выгодных условий осуществления профессиональной деятельности, моральное и материальное поощрение.

8. Индивидуальная работа с педагогами, осваивающими специфику педагогической деятельности: обеспечение психологической защиты, создание ситуации успеха, моральное и материальное поощрение, предоставление возможности посещать занятия ведущих преподавателей кафедры, оказание доверия через поручение ответственных дел, предоставление возможности проведения мероприятий для детей и т. д.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Психологическое сопровождение профессионального становления личности

Занятие № 1.

Доклады студентов на темы:

1. Анализ различных трактовок понятия «психологическое сопровождение».

2. Формулирование цели, функций и основных направлений психологического сопровождения профессионального развития педагога на разных стадиях.

Вопросы для творческой письменной работы:

• Каких педагогов любят коллеги?

• Каких педагогов не любят коллеги?

• Где и как педагог может себя проявить, чтобы развивать свои педагогические способности?

• В чем заключаются сложности управления педагогическим коллективом?

• Какие методы может использовать заведующая и методист для активизации (мотивации) педагогической деятельности воспитателей?

• Как педагогу рационально организовать себя и свое рабочее время?

• Куда можно пойти работать, имея диплом об окончании УрГПУ по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» с квалификацией организатор-методист ДОУ.

• Вы – заведующая ДОУ. Вы взяли на испытательный срок воспитателя. Какие поручения вы ему дадите, чтобы проверить его «в деле»?

• Какие методы может использовать заведующая и методист для включения молодого педагога в сложившийся коллектив?

• Сформулируйте положительные и отрицательные стороны труда педагога в государственном и частном образовательном учреждении.

• Сравните профессиональный труд людей из трех профессий.

• Какие вы можете предложить способы преодоления профессиональной усталости?

• Составьте характеристику педагога-профессионала (качества, умения, стиль деятельности, особенности мышления, взаимоотношений с коллегами и т. д.)

Занятие № 2.

1. Распределите студентов на 6 подгрупп.

2. Каждой группе выдается карточка с описанием ситуации и задание (ситуации разные, задания одинаковые).

Ситуации для анализа.

1. Методист дал задание педагогу. Педагог говорит: «Вы знаете, я бы с удовольствием все сделала, но у меня последнее время давление поднимается, голова болит, сердце колет, бессонница и т. д. Поймите меня правильно, я на самом деле себя очень плохо чувствую».

2. Методист дал задание педагогу, а педагог на столько уверен в себе, что имеет смелость сказать: «А почему я должна это делать? Кроме меня есть еще 5 таких же педагогов, как и я, поручите им».

3. Методист дал задание педагогу, а он подумал и говорит: «Вы знаете, идея хорошая, но ведь это очень трудно сделать, да и времени у нас лишнего на раскачку нет. И непонятно, как делать то-то, получится ли это. А вообще, извините, объясните, какова необходимость вообще все это делать?».

4. Методист дал задание педагогу, а он согласился его выполнить. Однако время идет, а результата не видно. Завуч спрашивает педагога о том, как продвигаются дела, может быть, есть вопросы, но педагог говорит, что работает над заданием, делает все медленно, но качественно. Завуч ждет, а время идет.

5. Методист дал задание педагогу. Педагог согласился без всяких сопротивлений. Педагог способный, но задание выполнил плохо и немного не уложился в установленные сроки. Завуч сделал ряд замечаний и педагог со всем согласился, признавая свою вину.

6. Методист дал задание педагогу. Педагог согласился его выполнить, и тут же задал завучу 2 уточняющих вопроса. На следующий день возникли еще 3 уточняющих вопроса, с которыми педагог опять пришел к методисту.

Задание:

1. На что рассчитывает педагог, демонстрируя такое поведение?

2. Как завуч может оказать сопротивление, противодействие такому поведению?

3. Рассмотрите несколько вариантов действий методиста и возможные ответные действия со стороны педагога. Выберите оптимальный вариант разрешения ситуации и докажите его целесообразность.

4. Рассматривать каждую ситуацию необходимо с точки

зрения системы или единичного случая поведения педагога.

№ 2. Аттестация как научно-практическая проблема

Доклады студентов на темы:

1. Предыстория современной аттестации.

2. Цели, задачи, принципы и функции аттестации персонала.

3. Аттестация педагогических кадров как средство повышения профессиональной компетентности, профессионального роста.

4. Формирование кадрового резерва. Профессиональная карьера. Динамичность карьеры.

Вопросы для письменной работы:

1. Какой тип карьеры представляется вам наиболее вероятным для вас?

2. Как вы определяете для себя понятие «жизненный успех»?

3. Почему некоторые люди не придают значения тому, как они выглядят? Как это сказывается на их профессиональном продвижении?

4. Составьте план действий на ближайший год. Какие результаты вы хотели бы получить по его окончании?

5. Чья помощь вам понадобиться для достижения желаемых целей?

6. Опишите, как вы представляете себе человека, имеющего оптимальный имидж.

№ 3. Процедура аттестации

Доклады студентов на темы:

1. Нормативно-правовое обеспечение процедуры аттестации педагогических и руководящих работников ДОУ.

2. Требования к квалификационным категориям педагогических и руководящих работников ДОУ.

3. Этапы аттестации педагога и условия их прохождения.

4. Задание для письменной работы: написать заявление и представление для аттестации на вторую квалификационную категорию.

5. Деловая игра «Аттестация»: защита аналитического отчета по теме ВКР.

Роли: 1 заведующая ДОУ, 3 воспитателя, 5 членов комиссии (1 председатель и 4 члена), остальные независимые эксперты, наблюдающие и оценивающие правомерность действий участников деловой игры.

Программа самостоятельной работы

Задания для самостоятельной работы формулируются по следующим направлениям учебной деятельности с учетом интересов студентов:

• составление терминологического словаря по изучаемой теме;

• реферирование научной и методической литературы;

• подготовка сообщения по плану практического занятия;

• интерпретация и анализ результатов тестов, направленных на выявление профессиональной направленности, ценностных ориентаций, конфликтности, педагогических способностей, самоконтроля, предрасположенности к эмоциональному выгоранию, социально-психологической адаптации и т. д.;

• подготовка рефератов по предложенным (или предлагаемым самим студентом) темам:

– Основные трудности, характерные для профессионального становления на стадии адаптации.

– Основные трудности, характерные для профессионального становления на стадии первичной профессионализации.

– Основные трудности, характерные для профессионального становления на стадии мастерства.

– Профессионально-педагогическая культура учителя.

– Синдром выгорания в социальных профессиях.

– Профессиональный стресс: стрессоры, условия преодоления.

– Акмеология: пути достижения вершин профессионализма.

Примерный перечень вопросов к зачёту

1. Противоречия, детерминирующие профессиональное становление личности.
2. Модели становления профессиональной деятельности.
3. Стадии профессионального становления, выделяемые отечественными и зарубежными авторами (Глуханюк Н. С., Зеером Э. Ф., Кудрявцевым Т. В., Климовым Е. А., Марковой А. К., Сьюпеом Дж. Хейвигхерстом А.).
4. Основные новообразования, характерные для каждой стадии профессионального становления.
5. Понятие «профессиональная деформация» и ее причины. Виды педагогических деформаций.
6. Уровни профессиональных деформаций.
7. Профессиональные деструкции личности и их причины.
8. Классификация кризисов профессионального становления.
9. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления.
10. Цель, функции и основные направления психологического сопровождения профессионального развития на разных его стадиях.
11. Цели, задачи, принципы и функции аттестации персонала. Приоритеты аттестации.
12. Профессиональный рост и профессиональная карьера. Динамичность карьеры.
13. Системы и методы аттестации кадров.
14. Этапы аттестации и условия их прохождения.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

Задание 1.

Из предложенных вариантов ответов выберите правильный.

Продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма – это _____

1. профессиональная карьера;
2. профессиональная направленность;
3. профессиональное становление личности;
4. профессиональная деятельность.

Задание 2.

Из перечисленных вариантов выберите все, подходящие по смыслу к формулировке данного определения.

Профессиональное становление личности можно определить как динамический процесс, который предусматривает формирование _____, профессиональной компетентности и _____, развитие профессионально значимых _____, поиск оптимальных способов качественного и _____выполнения профессионально значимых видов _____.

1. психофизиологических свойств;
2. должностных обязанностей;
3. профессионально важных качеств;
4. деятельности;
5. профессиональной карьеры;
6. профессиональной направленности;
7. свойств темперамента;
8. взаимоотношений в коллективе;
9. творческого.

Ответ: Профессиональное становление личности можно определить как динамический процесс, который предусматривает формирование профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств, развитие профессионально значимых

психофизиологических свойств, поиск оптимальных способов качественного и творческого выполнения профессионально значимых видов деятельности.

Задание 3.

Из перечисленных вариантов выберите стадии профессионального становления, выделенные Зеером Э. Ф., и перечислите их в хронологическом порядке.

1. первоначальная адаптация;
2. первичная профессионализация;
3. оптация;
4. профессиональный рост;
5. профессиональная адаптация;
6. профессиональная компетентность;
7. профессиональное мастерство, наставничество;
8. гениальность;
9. профессионализм;
10. учебно-профессиональная деятельность;
11. аморфная оптация;
12. профессиональная подготовка;
13. игровая деятельность;
14. вторичная профессионализация;
15. уход на пенсию;

Ответ: 11, 3, 12, 5, 2, 14, 7, 15.

Задание 4.

Соотнесите характеристику поведения специалиста с соответствующей описанию стадией профессионального становления.

Характеристика поведения специалиста	**Название стадии профессионального становления**
а) Высококвалифицированное выполнение профессиональной деятельности, наращивание и отстаивание профессионального авторитета, появляется профессиональная гибкость, мобильность, корпоративность. Работник может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он обрел свой индивидуальный стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым.	1. Профессиональное мастерство, наставничество
б) Теперь профессиональный труд требует меньшего психологического и интеллектуального напряжения, контроля становится меньше. Происходит некое душевное успокоение и идентификация с профессиональным сообществом. Воспитатель освоил и продуктивно выполняет все необходимые виды деятельности и определил свой социально-профессиональный статус в педагогическом коллективе.	2. Первичная профессионализация

в) Специалист постоянно находится в состоянии борьбы, адаптации к требованиям профессии, самоутверждения среди коллег. Происходит освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, развитие профессионально важных качеств.	3. Вторичная профессионализация
г) Вершина профессионального развития, творческая профессиональная деятельность, инновационный характер труда, самопроектирование своей деятельности и карьеры (не ему ставят задачи руководство, а работник сам себе ставит проф. цели). Авторитетный мастер своего дела в любой профессии “обрастает” единомышленниками, учениками, последователями, у которого коллеги готовы поучиться, перенять опыт.	4. Профессиональная адаптация

Задание 5.

Из предложенных утверждений выберите верные.

1. Несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его ресурсами приводит к эмоциональному выгоранию.

2. Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, безделье.

3. Профессиональное становление обязательно сопровождается случайностями, непредвиденными обстоятельствами, которые иногда кардинально меняют траекторию профессиональной жизни человека.

4. Многолетнее выполнение любой профессиональной деятельности приводит к образованию деформаций личности, снижающих продуктивность осуществления трудовых функций.

5. Люди процветают в сообществе и лучше функционируют, когда они получают одобрение, утешение, поддержку, радость, хорошее настроение от тех людей, которых они любят и уважают.

Список рекомендуемой литературы

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2008. – 235 с.

2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 165 с.

3. Сыманюк, Э. Э. Профессионально обусловленные кризисы педагогов: практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. – 335 с.

4. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма: учеб. пособие / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмин. – М.: Издательский центр «Академия», 1993. – 216 с.

5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: монография / Е. А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 243 с.

6. Маркова, А. К. Психология профессионализма: учеб. пособие для студентов вузов / А. К. Маркова. – М.: Сфера, 1996. – 210 с.

7. Митин, А. Н. Культура управления: учеб. пособие / А. Н. Митин. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000. – 172 с.

8. Скок, Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность / Г. Б. Скок. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 142 с.

Царегородцева Е. А., к.п.н.
Оценочная деятельность педагога

доцент кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета

Пояснительная записка

Современная система общего и профессионального образования развивается как открытая, вариативная, ориентированная на предоставление разнообразных образовательных услуг. На первый план выдвигаются проблемы обеспечения новых подходов к организации деятельности образовательных учреждений, делается акцент на эффективности процессов социализации, индивидуализации развития личности школьников. В связи с этим все более острой становится потребность в профессионале, способном с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе общего и профессионального образования в России и регионе оценивать педагогические ситуации и выбирать оптимальные варианты организации образовательного процесса, просчитывать социально-значимые образовательные результаты, обеспечивая тем самым качество образования.

Вся деятельность современного педагога связана с решением бесчисленного ряда профессиональных задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих. Организовать любую деятельность без оценки невозможно, так как оценка является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности.

В данном курсе рассматриваются вопросы психологии и педагогики оценочной деятельности, с необходимостью решения которых сталкиваются в своей профессиональной деятельности педагоги. Изучение проблем оценочной деятельности с различных точек зрения (с позиции психологии, педагогики, валеологиии и других дисциплин предполагает творческое исследовательское отношение к изучаемому предмету).

Идеей данного учебного курса является создание учебно-исследовательской среды, как условия формирования опыта будущих педагогов по выделению оснований оценочной деятельности и выбору адекватных педагогической ситуации способов и средств оценивания различных образовательных достижений учащихся либо воспитанников.

Практический компонент программы реализуется в семинарских и практических занятиях с тренинговыми упражнениями, в самостоятельной работе.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: познакомить студентов, будущих специалистов с основными подходами к осуществлению оценочной деятельности педагогом; сформировать умения формулировать оценочные высказывания различных образовательных достижений учащихся (воспитанников).

1.2. Задачи курса:

1) Создание условий для анализа, систематизации и конкретизации представлений студентов об оценочной деятельности педагога.

2) Организация учебных ситуаций, полагающих возможность оценки образовательных достижений учащихся (воспитанников) в условиях учебно-профессиональной деятельности.

3) Создание условий для овладения умениями проектирования оценочных высказываний; для осуществления рефлексии собственных оценочных действий в разных компонентах педагогического процесса.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Студент, изучивший дисциплину, должен ***знать:***

• понятия контроль, оценка, отметка, оценочная деятельность;

• алгоритм оценочного действия;

• формы и методы педагогической оценки.

• Студент, изучивший дисциплину, должен ***уметь:***

• применять теоретические знания к решению практических задач;

• владеть методами (приемами) оценочных высказываний образовательных достижений учащихся;

• в процессе оценивания учитывать возрастные, половые, типологические особенности учащихся;

• осуществлять индивидуальный подход в процессе оценивания;

• осуществлять саморефлексию оценочных действий.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Оценочная деятельность педагога.

2) Психология педагогической оценки.

3) Технологии педагогической оценки.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА.

Тема 1.1. Понятие оценочной деятельности. Понятие оценочной деятельности, оценивания, оценки, отметки. Соотнесение понятий оценка и отметка. Функции педагогической оценки. Формы педагогической оценки (содержательная и парциальная оценка). Оценивание в разных видах педагогической деятельности (аналитико-рефлексивной, конструктивно-прогностической, организационно-деятельностной, оценочно-информационной, коррекционно-регулирующей).

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ.

Тема 2.1. Психология педагогической оценки. Психология педагогической оценки. Влияние педагогической оценки на состояние, поведение и деятельность учащихся (воспитанников). Структура оценки: операционально-деятельностный и личностный аспекты. Возрастные особенности восприятия и отражения оценки взрослых (родителей, педагогов). Роль педагогической оценки в воспитании и обучении.

Тема 2.2. Психолого-педагогические проблемы оценивания в обучении и воспитании. Образовательные достижения учащихся (предметные, учебные, личностные и др.) Оценка образовательных результатов учащихся в процессе обучения и воспитания. Основные проблемы педагогической оценки в обучении и воспитании. Отличие форм и методов педагогической оценки в обучении и воспитании.

РАЗДЕЛ 3. ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ.

Тема 3.1. Логика оценочного действия. Структура оценочной деятельности (действия): оценивание уровня развития и актуального состояния детей или подростков; прогнозирование влияния оценок на поведение и развитие личности воспитанника, планирование оценочных воздействий (оценочных суждений); процессы контроля и оценки; реализация оценочных решений в ходе педагогического взаимодействия.

Тема 3.2. Модели педагогической оценки. Модели педагогической оценки операционально-деятельностного и личностного компонентов, состояний и поведения ребенка (подростка). Основные стратегии и тактики педагогического

оценивания. Педагогические высказывания (суждения). Оценочная характеристика ребенка, подростка. Практические упражнения по формулировке оценочных высказываний операционно-деятельностных, личностных и других проявлений учащегося в различных компонентах образовательного процесса (оценка письменно зафиксированных реакций преподавателя или ситуаций демонстрация видеозаписи поведения и др.).

Основное содержание разделов

Раздел 1. Оценочная деятельность педагога

Вся деятельность современного педагога связана с решением бесчисленного ряда профессиональных задач. Организовать любую деятельность без оценки невозможно, так как оценка является одним из компонентов педагогического процесса, его регулятором, показателем результативности.

Оценочную деятельность можно рассматривать как взаимодействие человека с действительностью, в процессе которого происходит реализация ценностного отношения человека к ее проявлениям. Результатом оценочной деятельности является оценка как количественное и качественное выражение оценочного отношения. В этом случае, оценивание может рассматриваться, как процесс составления представления, суждения о чем-либо. Тогда, оценка является формой, «оболочкой» результата оценивания, как «мнение, суждение о качестве, достоинстве, значении кого-, чего-либо». Итогом процесса оценивания является оценка, которая в зависимости от способа оценивания может выражаться знаком, эмоционально-вербальной оценкой, оценочным суждением, отметкой.

Психологически оценку можно рассматривать как «отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие или критика и т. п.)». Оценка определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития оценивающего, его компетентности.

Базу для исследования оценочной деятельности педагога составляет общепсихологическая модель деятельности (А. Н. Леонтьев; Б. Ф. Ломов; С. Л. Рубинштейн) с входящими в нее компонентами: мотивом, целью, планированием, оперативной переработкой текущей информации, принятием решения, действием, проверкой результата и коррекцией действий. Согласно структуре деятельности, оценочная деятельность порождается потребностью получить информацию о том, соответствует или нет процесс и результат деятельности социально или личностно заданным нормам, требованиям. В этом случае оценивание, особенно внешнее, является регулятором деятельности и поведения человека.

В педагогике оценка рассматривается как заключение о качествах личности ученика, его поведении, о характере его учебной деятельности. Оценка делается на основании соотнесения результатов контроля с некоторыми устоявшимися педагогическими нормами.

Оценка (педагогическая) – это определение степени усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями программ обучения и руководящих документов в сфере образования.

Оценка включает в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности, например, в форме школьных отметок. Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи ученика: абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знаний или поведения школьника, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных учащихся. Отметка – это оценка, представленная в форме метки, которая фиксируется в документах, отражая общий уровень достижений учащихся (знаний, умений и навыков) либо степень выраженности – проявленности тех или иных действий, качеств, свойств школьников.

Под деятельностью педагогического оценивания понимается гностическая деятельность педагога, направленная на формирование оценок, характеризующих особенности и результативность учения, воспитания и развития личности учащихся, а также деятельности и личности самого педагога и педагогических систем в целом. Основная, отличительная характеристика педагогической оценки учащегося от любой другой заключается в единстве ее констатирующей и развивающей функции.

Оценочная деятельность выполняет ряд важных функций, регулирующих ход и результаты образования школьников. К этим функциям можно отнести:

• *образовательную* – оценка представляет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным и выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился тот или иной школьник в своей образовательной деятельности. В ходе оценивания осуществляется констатация качества усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях и т. д.;

• *воспитательную* – оценивание влияет на формирование

как отдельных качеств, так и на личность школьника в целом. Оценка помогает формировать такие личностные качества, как настойчивость, инициативность, самостоятельность, честность, самокритичность; стимулирует положительные мотивы;

• *информационную* – оценка дает «непосредственную или опосредованную информацию об успехе или неуспехе» в процессе обучения; ориентирует ученика на уровень его знаний и степень их соответствия нормативу; определяет возможность проанализировать причины удачных и неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения педагогического процесса;

• *эмоциональную*, которая проявляется в том, что любая оценка (включая и отметки) переживается: за ней всегда стоят выраженные в той или иной степени ощущения и (или) эмоции, которые задают определенный эмоциональный фон поведения и деятельности;

• *ориентационную*, которая выражается в установке на формирование у школьника положительных мотивов разных видов деятельностей, готовности к самоконтролю;

• *организационную (управленческую)*, когда оценка рассматривается как условие для тех или иных действий ребенка и результатов его деятельности;

• *диагностическую*, которая предполагает распознавание, изучение, определение «сущностных качеств» и краткое заключение о личности воспитанника: потребностях, возможностях, способностях, динамике разных сторон его развития;

• *саморазвития,* ибо оценка является мощным фактором воздействия на аффектно-волевую сферу ученика (вызывая у него переживания успеха и неуспеха), формирования притязаний и намерений, поступков и отношений, что способствует развитию самосознания и адекватной самооценки поведения и деятельности воспитанников;

• *мотивационную*, суть которой состоит в побудительном воздействии педагогической оценки на личность школьника, вызывающем существенные сдвиги в самооценке ребенка, уровне его притязаний, в поведении, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками образовательного процесса;

• *социальную* – поскольку оценка это символ соответствия достижений ученика требованиям к образовательной деятельности школьника и ее результатам, предъявляемых государством, обществом через определенные нормы, например,

государственные образовательные стандарты.

Педагогическое оценивание предполагает различные объекты оценивания: систему знаний, умения, успеваемость, обученность, воспитанность, рассматриваемые как результаты учебно-познавательной деятельности учащегося, индивидуально-личностные качества школьника. Эти объекты оценивания, в свою очередь, являются образовательными результатами школьников. По каждому из выделенных объектов оценивания в ходе обучения учитель подбирает и предлагает школьникам соответствующие задания, упражнения, организует определенные виды самостоятельной работы, направленные на оценку учениками заданных образовательных результатов.

Выделяют следующие *формы оценки учащихся*:

1. *Парциальные (ситуативные)* оценки проявляются как эмоциональное отношение, выраженное в слове, в жесте, в мимике педагога, которое означает согласие, одобрение, ободрение, похвалу, замечание, порицание, отрицание, упрек, угроза, нотация. Подобные оценки не представляет собой квалификацию успешности ученика в целом, они относятся не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к частичному действию, активности школьника.

2. *Содержательные* оценки, как высказывание оценочных суждений, посредством контроля «результатов работы с точки зрения ее полноты и качества, полученные в результате процесса соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном». Эталон – это образец процесса учебно-познавательной деятельности школьника, ее ступеней и результатов (эталон должен обладать ясностью, реальностью, точностью и полнотой).

Основная функция содержательной оценки заключается в том, чтобы определить, с одной стороны, степень освоения учащимися учебного действия (учебного материала), с другой стороны, продвижение учащихся относительно уже освоенного уровня способа учебного действия.

3. Оценки, представленные *в форме отметки*, фиксируют в документах, отражая общий уровень достижений учащихся (знаний, умений и навыков), либо степень выраженности – проявленности тех или иных действий, качеств, свойств школьников. Измерение результатов можно проводить и с помощью баллов – тогда оценка выступает в форме отметки, которая фиксируется в документах (учебных журналах, дневниках и др.), отражая общий уровень достижений учащихся, их знаний, умений и навыков.

В школьной практике широко распространенны следующие виды оценивания: текущее оценивание, которое осуществляется

преподавателем в ходе повседневной деятельности (на занятиях); периодическое (модульное) оценивание проводится обычно после изучения логически законченной части (модуля), раздела программы или в конце учебного периода (четверти, полугодия); итоговое оценивание осуществляется в конце учебного года, а также по окончании учебного курса.

Рассматривая оценивание в педагогической практике как процесс соотнесения хода и результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества обучения в педагогической деятельности организуются следующие способы оценивания:

1. Сопоставительный (сравнительный). Оценивание осуществляется на основании сравнения действий, навыков и знаний одного ученика с другим.

2. Нормативный – таким способом оцениваются результаты деятельности школьника в соответствии с программными требованиями и требованиями стандарта образования.

3. Личностный – процесс и результат деятельности школьника сравнивается с его действиями и образовательными результатами в прошлом, соотносят с личностным потенциалом обучающегося.

Раздел 2. Психология педагогической оценки

Оценка рассматривается как отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие или критика и т. п.), которое определяется позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития человека.

Понятие «оценка» с позиции семантики слова имеет не менее трех смыслов: оценка как механизм (оценивания), оценка как процесс (оценивания), оценка как результат – оценочное мнение как некоторая зафиксированная во внутреннем плане оценочная информация, являющаяся ориентиром для последующих действий человека. Педагогическая оценка важна школьникам и учителям как ориентир для последующих за ней проявлений «жизненной активности индивида». Именно на основе оценивания формируются оценочные отношения учеников к объектам, предметам, явлениям окружающего мира и себя.

Оценка обладает побудительной силой к осуществлению деятельности, влияет на ее продуктивность, темп и ритм. Положительные оценки сопровождаются эмоциями радости,

уверенности в деятельности; придают человеку дополнительные силы, обеспечивают «настроенность» на решение той или иной учебной, практической задачи, побуждают к более интенсивной и напряженной работе. Отрицательные оценки, чаще всего, снижая психический тонус ребенка, обусловливают возникновение в основном пассивных способов защиты, стремление избежать неудачи, например, через избегание выполнения учебных действий или прекращение неуспешного действия.

Характер оценки педагога и ученика зависит от ситуации, т. е. определяется степенью соответствия оцениваемого тому, что требуется именно ситуацией, а так же от ценностного отношения оценивающего.

Оценочные представления, суждения педагога отражают, не только индивидуальные особенности школьника и уровень его знаний, но вместе с тем, будучи связанными со всей структурой личности педагога и его практическим опытом, воспроизводят ряд моментов, характеризующих личность самого педагога. По мнению Б. Г. Ананьева к данным характеристикам относятся: а) способ (стиль) обращения педагога с учеником, б) степень развития интереса к ученику, в) уровень знаний об ученике и условиях его развития, г) дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, д) общий критерий повседневной оценки ученика педагогом и т. д.

Эти представления и оценочные суждения педагога об ученике являются своеобразной, эмпирически вырабатываемой «теорией отношения педагога» к данному конкретному школьнику, будучи вместе с тем оперативным средством педагогического воздействия (или взаимодействия) на школьника.

Субъективность педагогической оценки проявляется по-разному. Оценка – это всегда сообщение о ценностях, которыми учитель дорожит и продуцирует в процессе обучения и воспитания. Анализ педагогической практики позволяет выделить доминанту стереотипизации оценивания. Под стереотипами оценки рассматривается «подгонка» под набор готовых, привычных оценок, не вдаваясь в детали, новизну детского опыта, отсутствие ориентировки на индивидуальные или другие различиям школьников. Все оценочные стереотипы носят, подчеркнуто субъективный, индивидуальный характер, поскольку каждый стереотип представляет собой закрепленный опыт общения с учащимися, опыт данного конкретного педагога. Можно выделить следующие оценочные шаблоны (стереотипы педагогического оценивания): ошибки великодушия

или снисходительности; эффект ореола; эффект центральной тенденции; эффект контраста; эффект близости; эффект материнской позиции; логические ошибки.

С другой стороны, осознанное, преднамеренное искажение оценок следует рассматривать по-другому: как способ стимулирования обучающегося, как создание ситуации успеха (доверие «взаймы»). Тогда, педагог, вынося оценку, должен каждый раз обосновывать ее, руководствуясь логикой и существующими критериями. Важной педагогической задачей является развитие у ребенка дифференцированных, глубоких и точных знаний о себе, умения использовать разнообразные характеристики при оценке себя, адекватно отзываться на оценку личностных качеств.

Раздел 3. Технологии педагогической оценки

Любая оценочная деятельность, введенная в целостную систему образовательного процесса, включает следующие компоненты: субъект оценивания, объект оценивания, основание и критерии оценивания, характер даваемых оценок. Объектом педагогического оценивания становится ребенок, его действия, состояния, личностные характеристики. Напомним, что это условный объект – школьник в «объект-субъектной позиции», поскольку он в значительной степени зависит от оценочных действий педагога, т. е. оценочных высказываний, отметок и других оценочных проявлений (например, невербальных оценочных движений).

Итогом процесса оценивания результатов деятельности школьников является оценка, которая зависит от способа оценивания и может выражаться знаком, эмоционально-вербальной и невербальной оценкой, оценочным суждением, отметкой.

Педагогическая оценка дает основания для целеполагания, преобразований, коррекций форм и характера педагогического взаимодействия со школьниками и, соответственно, содержательно-организационных условий образовательного процесса.

В образовательном процессе в адрес детей формулируются разнообразные педагогические оценочные высказывания. Оценочное высказывание педагога представляет собой вербализованное законченное мнение взрослого, содержащее отношение говорящего к ребенку и ситуации и обеспечивающее в зависимости от цели рестриктивный (ограничивающий), реструктивный (поддерживающий), конструктивный

(развивающий) тип взаимодействия с ребенком.

Деструктивный (разрушающий) тип педагогической оценки – это такие оценочные высказывания педагога, которые содержат критическое мнение о учащемся, его личностных качествах и состоянии, поведенческих актах, действиях и их результатах («плохой, упрям до бесконечности…»; «На что же это похоже?», «Я все равно вижу, что ты меня обманываешь», «Опять все сделала не так», «Соберись, сейчас же. Что ты раскис!» и другие). Данные высказывания педагога сопровождаются восклицательной раздраженной интонацией и соответствующей ярко выраженной «агрессивной» мимикой и пантомимикой, в некоторых случаях сопровождаются угрозами, предупреждениями, предостережениями. Этот тип оценки оказывает деструктивное (разрушающее) действие на ребенка, искажает ценностно-целевые ориентиры педагогического взаимодействия.

Реструктивный (ограничивающий) тип оценки. Оценочные высказывания выносятся посредством соотнесения действий и результатов ученика с некоторым эталоном, «образцом», правилом поведения, который хорошо известен педагогу и, предполагается, что должен быть известен и ребенку. В большинстве случаев осуществляется оценивание развития отдельных качеств, без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности школьника («Все ребята в твоем возрасте уже хорошо читают, а ты даже…»; «Ты сделала неплохо… но могла бы еще лучше»; «Отличная работа, но в следующий раз я от тебя жду большего» «Если ты еще больше постараешься, и сделаешь… то твою работу мы поместим на выставку»). Данный вид педагогической оценки ограничивает условными рамками экспрессивность детских проявлений, ведет к угасанию инициативности, самостоятельности; снижает эмоциональный тонус и удовлетворение выполняемыми действиями, приводит к формированию установки ученика все действия осуществлять только по образцу, данному взрослым.

Рестриктивный (поддерживающий) тип оценки. Оценочные высказывания носят характер поддержки поведения и различных видов деятельности школьника («Умный, отзывчивый, добрый, ответственный», «Я очень рада за тебя! У тебя так замечательно стали получаться эти буквы», «Прекрасно!», «Великолепно!», «Мне сегодня понравилось, как ты училась (выполняла, общалась и др.)»). В большинстве случаев данная оценка сопровождается открытым, поддерживающим поведением учителя,

сопровождается похвалой, одобрением.

В конструктивном (развивающем) типе оценочная деятельность осуществляется с учетом интересов, потребностей и возможностей школьника и перспектив его дальнейшего развития. Оценочные высказывания педагога предполагают не только позитивную оценку качеств, действий, образовательных достижений ребенка, но и возможность дальнейшего приобретения, обогащения субъективного опыта, а на его основе совершенствования, самоизменения ученика, т. е. личностный рост («Ты уже так много умеешь делать. Ты молодец. Я уверена, что и этому ты научишься»; «Какие замечательные работы. Может ты сможешь научить этому других ребят?», «Ты быстро нашла решение этой задачи, а другие способы сможешь открыть?»; «Я считаю что ты хорошо справился с… А как ты можешь себя оценить?»).

Данные типы педагогического оценивания проявляются в различных формах образовательного процесса. Характер оценочных высказываний влияет на изменение поведения и деятельности школьников, что в свою очередь определяет развивающий эффект той учебной среды, в которой находится ученик. Оценка должна свидетельствовать не только об уровне знаний, умений и навыков ребенка, но и подтверждением вдумчивой, кропотливой работы учителя и учащегося по формированию учебно-познавательной деятельности, расширению индивидуального опыта ребенка разных сферах жизнедеятельности, в ходе которой у него формируются ценностные ориентиры взаимодействия с окружающим миром, с людьми и самим собой.

Таким образом, педагогическая оценка должна быть направлена на деятельностную и личностную составляющие активности ребенка. В оценке в равной мере должны быть представлены оценочные высказывания педагога по поводу процесса и результатов деятельности, а также личностных качеств школьников (воспитанников).

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Психология педагогической оценки

1. Что оценивает учитель? (Что оцениваем мы в ученике?): труд или результат? способности ученика или то, как он ими распоряжается? талант или возможность? Не себе ли мы ставим отметку (оценку)?

2. Проанализировать урок или занятие, выделить оценки, обращенные к детям. Что являлось чаще всего предметом педагогического оценивания на этом занятии? Какие оценки носили доминирующий характер (парциальные оценки, содержательные оценки; оценки, представленные в форме отметки)? Предложить пути совершенствования педагогической оценки на занятии.

3. Привести примеры ошибок педагогического оценивания (эффект «ореола», «материнской позиции», «доверие «взаймы» и др.).

№ 2. Психолого-педагогические проблемы оценивания в обучении и воспитании

1. Осуществить педагогическое наблюдение за характером оценочной деятельности на уроках по разным учебным предметам (либо занятиях в ДОУ). Сформулировать психологические проблемы в осуществлении оценочной деятельности на уроках (занятиях).

2. Определить психологические условия оптимизации оценочной деятельности педагога.

№ 3. Модели педагогической оценки

1. Сформулировать оценочные высказывания, обращенные к конкретным школьникам (воспитанникам) по итогам посещения занятий на педагогической практике (либо воспитательного мероприятия). Оценивание осуществить по следующим основаниям: а) состояния ученика; б) внешний вид; в) инициативность; г) активность; д) процесс деятельности; е) результаты деятельности; ж) личностные свойства и качества.

2. Сформулировать варианты оценочных высказываний школьникам, проявляющим активность: в учебной и внеучебной деятельности (на уроках, на переменах, в рамках воспитательных занятий, на прогулке и др.) (оформить в виде таблицы)

Оценочные высказывания школьников

	Ограничивающая оценка	Поддерживающая оценка	Развивающая оценка
на уроке			
на переменах			
на прогулке			
на занятии			

3. Сформулировать варианты оценочных высказываний школьникам, проявляющим различную активность в разных видах деятельности (учебно-познавательной, общении, творческой, исследовательской, проектировании, игровой, конструировании и др.).

4. Выбрать одну из детских работ (сочинение, исследование, модель, рисунок, контрольную работу, классную или домашнюю работу и т. п.) и оцените ее качество выполнения по следующим критериям: правильность, точность выполнения заданий, количество творческих элементов, степень оригинальности элементов, относительная новизна элементов для ученика или его одноклассников.

Программа самостоятельной работы

Задания для самостоятельной работы формулируются по следующим направлениям учебной деятельности с учетом интересов студентов:

1. реферирование научной и методической литературы;
2. подготовка сообщения по плану практического занятия;
3. проведение педагогического наблюдения и анализ оценочных высказываний в разных формах образовательного процесса (уроков, внеклассных занятий и др.);
4. подготовка рефератов по предложенным (или предлагаемым самим студентом) темам:

• Современные подходы к оценке образовательных достижений учащихся (воспитанников).

• Формы и методы контроля и оценки в обучении (воспитании).

• Оценочная самостоятельность учащихся.

• Оценка образовательных достижений школьников (воспитанников).

• Формирование позитивной самооценки воспитанников (учащихся).

• Психологические основания безотметочного обучения.

• Вариативные формы оценки учебных (образовательных) достижений.

• Педагогическая оценка в воспитательном процессе.

• Роль оценки педагога в обучении.

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Роль педагогической оценки в воспитании и обучении.
2. Функции и виды педагогических оценок.
3. Эффективность педагогической оценки.
4. Соотнесение понятий «оценка», «отметка», «контроль».
5. Основные проблемы педагогической оценки в обучении и воспитании.
6. Психология педагогической оценки.
7. Влияние педагогической оценки на состояние, поведение и деятельность учащихся (воспитанников).
8. Критерии оценки учебно-познавательной учащихся (воспитанников).
9. Содержательная оценка процесса и результатов деятельности учащихся (воспитанников).
10. Аргументация при оценивании воспитанников.
11. Основные нормы оценочной деятельности педагога. (Основные нормы профессионального поведения педагога в процессе оценивания.)
12. Модели педагогической оценки операционально-деятельностного, личностного компонентов поведения ребенка, его состояний.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

1. В профессиональной речи мы используем такие выражения, как «оценивание», «отметка», «оценка», «проверка», «оценочная деятельность» и т. п. Какой смысл заложен в каждом из этих словосочетаний? Есть ли специфические смысловые оттенки в каждом понятии?

2. Кому нужны оценки-баллы? Учителю? Родителю? Ученику? Администрации?

3. Педагогическая оценка – достижение цели или руководство к действию?

4. Педагогическая оценка фиксирует успех или неуспех? Ученика или Учителя? Сформулируйте ваше мнение по поводу данного высказывания.

5. Почему оценивание необходимо, прежде всего, в педагогической деятельности? Аргументируйте свой ответ примерами из собственного опыта школьной жизни или педагогической практики.

6. Сформулируйте свое мнение по поводу завышения или занижения оценки (отметки) школьников. Подтвердите примерами из практики.

7. Сформулируйте оценочные высказывания, обращенные к конкретным школьникам по итогам учебного занятия (либо воспитательного мероприятия) по следующим основаниям: а) состояния ученика; б) внешний вид; в) инициативность; г) активность; д) процесс деятельности; е) результаты деятельности; ж) личностные свойства и качества; з) ваше основание.

Список рекомендуемой литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 430 с.

2. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М., 1980. – Т. 2. – 287 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., испр., доп. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 436 с.

4. Конасова, Н. Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся: учеб. – метод. пособие / Н. Ю. Конасова. – СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.

5. Куимова, Н. С. Проблемы отметки и оценки качества образования младших школьников в условиях модернизации образования / Н. С. Куимова // Управление школой. – 2002. – № 2. – С. 23–31.

6. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность педагога: учеб. – метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М.: Педагогика, 1998. – 154 с.

7. Логинова, О. Б. Система оценивания учебных достижений школьников / О. Б. Логинова. – М., 2002. – 141 с.

8. Оценка без отметки / под ред. Г. А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1999. – 56 с.

9. Симановский, А. Э. Безотметочное обучение: возможности и пути реализации / А. Э. Симаноский. – М.: Баласс, 2003.

10. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2004.–288 с.

Лашкова Л. Л., к.п.н.
Развитие коммуникативной компетентности педагога ДОУ

доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического института

Пояснительная записка

Актуальность тематики спецкурса определяется значимостью концептуальных положений и методического опыта в обучении студентов эффективной коммуникации, что может стать основой качественных образовательных инноваций в профессиональной подготовке будущего педагога дошкольного образования. Важными в деятельности специалистов являются не только собственно коммуникативные знания, умения и навыки, но и формирование способности к организации коммуникативной профессиональной деятельности в условиях возрастающей профессиональной мобильности.

Организация коммуникационного процесса в сфере дошкольного образования имеет свои особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что такая деятельность связана, прежде всего, с возрастными и индивидуальными возможностями коммуникантов, с созданием условий для превращения каждого человека в субъекта коммуникативной деятельности, равного участника диалогового взаимодействия.

В связи с этим, при обучении эффективной коммуникации важно научить будущих педагогов строить субъект-субъектные взаимоотношения, оптимально использовать средства коммуникации в соответствии с возрастными особенностями партнеров по общению, эмпатически слушать, следовать этикетным правилам в общении. Коммуникативные знания и умения могут быть использованы в работе с детьми, родителями, коллегами на различных этапах делового общения. Специфика варьирования данными умениями, в зависимости от психологических особенностей коммуникантов, выражается в действиях, входящих в их состав.

Применение специально разработанных технологий обучения, взаимодействие традиционных и инновационных форм и методов, последовательная реализация базовых дидактических принципов позволят провести целенаправленную работу по формированию коммуникативных знаний и умений у будущих педагогов дошкольного образования, результатом которой должен стать высокий уровень их коммуникативной компетентности.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: сформировать у студентов коммуникативные знания и умения, составляющие коммуникативную компетентность педагога дошкольного образования.

1.2. Задачи курса:

1) Объяснить значимость коммуникативных знаний и умений для профессиональной деятельности педагога ДОУ.

2) Вооружить студентов системой знаний о сущности эффективной коммуникации и коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

3) Сформировать у них навыки и умения использовать коммуникативные тактики и стратегии при решении различных педагогических задач.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

В результате изучения дисциплины студент должен ***знать:***

• основные понятия и категории теории коммуникации;

• специфику коммуникативного процесса;

• коммуникативные тактики и стратегии;

• этико-психологические основы коммуникативной деятельности.

Студент должен ***уметь:***

• решать проблемные коммуникативные задачи в профессиональной деятельности;

• применять инструментарий регулирования межличностных отношений;

• использовать методы и приемы конструктивного коммуникативного поведения.

Студент должен ***владеть:***

• средствами педагогической коммуникации;

• навыками эффективной педагогической коммуникации;

• современными технологиями ведения конструктивного диалога.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Эффективная коммуникация как психолингвистическое и педагогическое явление.

2) Компетентностный подход к процессу обучения студентов

эффективной коммуникации.

3) Коммуникативная компетентность в структуре профессиограммы педагога дошкольного образовательного учреждения.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ.

Тема 1.1. Междисциплинарный характер коммункативного знания. Понятие коммуникации. Основные значения коммуникации: универсальное, техническое, биологическое, социальное. Изучение коммуникативной проблематики философией, социологией, психологией, политологией, культурологией, лингвистикой и другими дисциплинами социогуманитарного, естественно-научного и научно-технического циклов.

Тема 1.2. Условия формирования умений эффективного говорения и слушания. Виды устноречевой коммуникации: говорение и слушание. Факторы формирования умений говорения: социально-культурный, индивидуально-психологический, ролевой. Умения говорения, формируемые на базе слушания, чтения и письма. Ошибки в речевом поведении партнеров по общению. Приемы правильного и эффективного слушания. Помехи, препятствующие адекватному пониманию услышанного: обусловленные факторами среды, технические, человеческие. Обратная связь в говорении и слушании.

РАЗДЕЛ 2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ.

Тема 2.1. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования. Зарождение и развитие компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования. Понятия «компетенция» и «компетентность». Признаки ключевых компетенций: многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность и др. Группы ключевых компетенций: политические и социальные, межкультурные, определяющие владение навыками устного и письменного общения, информационные, реализующие способность и желание учиться

в течение всей жизни.

Тема 2.2. Сущность коммуникативной компетентности. Понятие и структура коммуникативной компетентности. Реализация компонентов коммуникативной компетентности через коммуникативный стиль. Формирование коммуникативных знаний и умений на мотивационно-потребностном, познавательном, деятельностном и интерактивном уровнях.

РАЗДЕЛ 3. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.

Тема 3.1. Профессиограмма педагога ДОУ. Понятие «профессиограмма». Профессиональные качества педагога ДОУ: общительность, оптимизм, юмор, интеллигентность, целеустремленность и др. Полифункциональность деятельности педагога дошкольного образования. Профессиональные педагогические умения: гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские, специальные и др.

Тема 3.2. Коммуникативная компетентность педагога ДОУ. Специфика педагогической коммуникации в системе дошкольного образования. Блоки профессиональных коммуникативных умений педагога ДОУ: социально-психологический, нравственно-этический, эстетический, технологический. Стили взаимодействия педагога с дошкольниками. Формирование у студентов коммуникативных знаний и умений в процессе учебных занятий и внеучебной работы. Развитие коммуникативной компетентности у педагогов ДОУ.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Эффективная коммуникация как психолингвистическое и педагогическое явление

Развитие способностей к полноценному диалогу с другими людьми, творческому сотрудничеству с ними выступает одной из важнейших задач высшей школы и особо значимо для педагогов дошкольного образования, выбравших сферу профессиональной деятельности с повышенной коммуникативной ответственностью.

Прежде чем определить формы и методы обучения студентов эффективной коммуникации, необходимо раскрыть сущность понятий «коммуникация», «эффективная коммуникация», «коммуникативная компетентность» и установить, как они отражаются в образовательном процессе.

В условиях развития информационного общества процессы коммуникации привлекают внимание специалистов в самых разных областях знания: лингвистике, культурологи, социологии, философии, психологии, что говорит об их разноплановости, надпредметности и транскультурности.

В связи с этим, на сегодняшний день в науке насчитываются сотни интерпретаций термина «коммуникация». Приведем лишь некоторые определения, встречающиеся в научной литературе:

• сообщение, общение (Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.);

• общение, специфическая форма взаимодействия моделей в процессах их познавательно-трудовой деятельности (Большой энциклопедический словарь);

• информационная связь субъекта с тем или иным объектом (Каган М. С.);

• такой обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большей сложности (Шибутани Т.);

• специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания (Панфилова А. П.);

• специфическая форма взаимодействия людей по передаче информации от человека к человеку, осуществляющейся при помощи языка и других знаковых систем (М. А. Василик) и др.

Следует определить сущность терминов «коммуникация»

и «общение». В современной науке нет единого мнения по соотношению данных понятий:

1) коммуникация больше, чем общение (М. С. Каган, В. Д. Ширшов);

2) коммуникация меньше, чем общение (Г. М. Андреева, А. А. Брудный);

3) коммуникация равна общению (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев).

Сторонники первой точки зрения считают общение составной частью коммуникации, которая может иметь как двусторонний, так и односторонний характер. Общение рассматривается как взаимный обмен сообщениями, внутренним психическим содержанием, что обуславливает его двусторонний характер. Коммуникация имеет место как в природе, так и в обществе, возможна между одушевленными и неодушевленными существами. Общение же возможно только между одушевленными существами. Г. М. Андреева называет коммуникацию коммуникативной стороной общения, представляющей обмен информацией между общающимися индивидами. Взаимозаменяя данные понятия, А. А. Леонтьев подчеркивает, что коммуникация (общение) есть не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого.

Коммуникация является специфической формой взаимодействия людей в процессе их познавательной, трудовой и иной деятельности, складывается из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты, порождающие высказывания (тексты) и интерпретирующие их. Начальный и заключительный этапы коммуникации (порождение и интерпретация текста, понимание) осуществляются средствами языка и восходят к механизмам внутренней речи, ее глубинным структурам на уровне универсального предметного кода мышления. Для того чтобы разобраться в механизме акта коммуникации, необходимо разбить его на составляющие компоненты.

Еще Аристотель выделил три компонента коммуникации: оратор – речь – аудитория. И надо сказать, что данная триада, правда, в несколько ином звучании, – «коммуникатор – сообщение – коммуникант» – составляет ядро всех последующих моделей коммуникации.

Классическая парадигма коммуникации, основанная американским политологом Г. Лассуэллом в 1936 году, базируется на последовательном отражении ряда вопросов,

касающихся передачи информации: Кто говорит? – Что сообщает? – Кому? – По какому каналу? – С каким эффектом? Отвечая на последний вопрос, мы можем составить себе представление об эффективности коммуникационного процесса.

Широкую известность получила линейная модель коммуникативного акта, которая была предложена одним из создателей кибернетики К. Шенноном (США) в работе «Математическая теория связи» (1948). Широким научным кругам она известна в изложении Р. О. Якобсона в статье «Лингвистика и поэтика». Основными компонентами коммуникативного акта, согласно Р. О. Якобсону, являются адресант (отправитель сообщения), контекст, сообщение, контакт, код, адресат (получатель сообщения). Процесс общения в развернутом виде включает в себя следующие этапы: установление контакта, ориентацию в ситуации, обсуждение вопроса, принятие решения и выход из контакта.

Наиболее удобной для первичного «знакомства» с особенностями процесса коммуникации является модель: источник – сообщение – канал – получатель. Подробно каждый из представленных компонентов рассмотрены в исследовании специалистов научно-исследовательского центра Стенфордского университета США (Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р.). В рамках данной модели особое внимание уделяется эффекту коммуникации – изменениям в знаниях, установках, поведении получателя сообщения. Эти три типа изменений обычно (но не всегда) происходят в указанной последовательности. Таким образом, обратная связь может рассматриваться как сообщение источнику, которое содержит данные об эффективности коммуникации. Положительная обратная связь информирует источник, что желаемый результат сообщения достигнут, отрицательная – об отсутствии желаемого результата. Американские ученые отмечают, что с точки зрения повышения эффективности коммуникации отрицательная обратная связь имеет большее практическое значение, чем положительная.

Основным видом устноречевой коммуникации, обусловленным выражением мыслей и чувств как в инициативной, так и реактивной формах, является говорение. Высшим его уровнем признана динамичная, спонтанная, инициативная, действенная речь.

Для осуществления говорения М. А. Василик определяет следующие предпосылки, условия:

• наличие коммуникативно-речевой ситуации, которая служит стимулом говорения;

• наличие цели сообщения своих мыслей, коммуникативной

направленности взаимодействия;

• наличие знаний о предметном содержании, компонентах ситуации, об объеме речевого произведения, т. е. о том, что определяет процесс говорения;

• отношение к объекту речи – собеседнику, понимание его настроения, чувств, системы взглядов, знание его потребностей в общении и т. д.;

• наличие средств выражения своих мыслей и чувств, средств выражения своего отношения и реализации речевого действия; такими средствами являются речевое умение и составляющие его навыки.

Однако в ситуации речевого взаимодействия педагога и учащихся могут возникнуть проблемы, связанные с неточностью высказываний, высоким темпом изложения информации, наличием смысловых разрывов и скачков мысли, витиеватостью изложения, отсутствием психологической настроенности на общение с конкретной аудиторией. Иногда боязнь показаться косноязычным мешает даже успевающим студентам защитить свой дипломный проект, выразить свою точку зрения, доказать справедливость своих умозаключений.

Описывая некоторые аксиомы человеческой коммуникации, П. Вацлавик отмечает, что она может быть как намеренной, так и ненамеренной, эффективной и неэффективной. Нельзя сказать, что коммуникация имеет место только тогда, когда она произвольна, осознанна и успешна.

В связи с этим, для полноты изучения коммуникации важно знать ее эффект – изменения в знаниях, установках, поведении коммуниканта, которые происходят в результате приема и переработки полученной информации. Чем оперативнее обратная связь, тем в большей степени можно ожидать повышения эффекта коммуникации, от которого зависит успех личности в любой профессиональной деятельности, в том числе в сфере дошкольного образования.

При эффективной коммуникации коммуниканты организуют свое речевое поведение, обеспечивая оперативную обратную связь и демонстрируют умения действенного говорения и активного, понимающего слушания. И. А. Зимняя в своем исследовании выделяет четыре уровня понимания слушателем речевого сообщения:

1) понимание только того, о чем говорится в тексте, т. е. уяснение основной мысли высказывания (поверхностное понимание);

2) уяснение слушателем не только того, о чем говорится,

но и того, что говорится в данном высказывании;

3) слушатель проникает в самую сущность изложения и в определенной мере опережает ход развития мысли говорящего, на основе глубокого знания темы он во время слушания оценивает, что раскрывается в высказывании и какими средствами это достигается;

4) проникновение слушателя в подтекст высказывания, понимание того, зачем, для чего это говорится.

Однако, в естественных и в учебно-речевых коммуникативных ситуациях слушания возникают помехи, которые мешают 100 %-ному восприятию и адекватному пониманию услышанного: неожиданные действия собеседников или присутствующих, усталость, безразличное отношение к теме разговора, озабоченность личными проблемами, излишняя реакция на эмоционально-окрашенные слова, сложность излагаемого материала или непоследовательность его изложения, ориентация на себя, а не на партнера и др. В любом из перечисленных случаев человек слышит, но не слушает, выстраивает барьеры восприятия, не понимая, что они мешают получить в процессе общения необходимые результаты.

Профессиональная болезнь многих педагогов дошкольного образования – неумение слушать. Она часто приводит к разобщению с детьми и друг с другом. Умение слушать и слышать связано с вниманием и наблюдательностью. Поэтому при рассмотрении данного коммуникативного умения говорят об особой культуре – «культуре слушания», для воспитания которой А. П. Панфилова рекомендует придерживаться следующих правил:

• выявляйте свои привычки слушания;

• не уходите от ответственности за общение;

• определите цели своего слушания;

• умейте сосредоточиться на том, что говорит собеседник;

• будьте внимательны;

• старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника;

• умейте быть наблюдательным;

• высказывайте одобрительную реакцию по отношению к собеседнику.

Формирование вышеперечисленных коммуникативных умений приводит к развитию у будущих педагогов коммуникативной компетентности. Следует отметить, что компетентностное поведение в процессе общения зависит, прежде

всего, от мотивации и готовности включаться в субъективно значимое взаимодействие. Кроме того, важно подчеркнуть значение адекватного восприятия собственной роли и роли других людей в процессе коммуникации, а также адекватного представления о ряде понятий, связанных с этой деятельностью. Для того чтобы добиться успеха в общении при реализации задач воспитания и обучения, педагог дошкольного образования должен контролировать результаты своих действий, делать выводы, более тщательно изучать проблему, с которой он пытается справиться, и тем самым оценить эффективность применяемых стратегий, тактик и приемов в ходе педагогической коммуникации.

Раздел 2. Компетентностный подход к процессу обучения студентов эффективной коммуникации

В современном мире востребовано образование, обеспечивающее подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда. В связи с этим, образовательный процесс педагогического вуза должен быть направлен на приобретение будущими специалистами компетентностей, дающих возможность эффективно работать по специальности на уровне мировых стандартов.

Понятие «компетентность» в психолого-педагогической литературе получило широкое распространение сравнительно недавно. В конце 1960-х в западной, а в конце 1980-х в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Однако следует отметить, что данный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более, чуждым для российской школы. Ориентация на освоение умений, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как В. В. Давыдов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. П. Щедровицкий и их последователей.

Российская наука данную проблему обычно рассматривает в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя, Д. С. Цодикова и др.), а также как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А. В. Хуторской).

Сегодня компетентностный подход претендует на роль концептуальной основы политики в сфере образования.

По мнению Э. Зеера, в рамках данного подхода осуществляется ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. Компетентность и компетенция, наряду с метапрофессиональными качествами, объявляются «образовательными конструктами», главными инструментальными средствами достижения указанных целей.

Термин «компетенция» (от лат. competentia) является многозначным понятием и в зависимости от области использования может обозначать: круг ведения какого-либо лица; круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, о которых может здраво судить и эффективно работать в их области; единство знаний, навыков, профессионального опыта, способностей действовать; адекватность или достаточность; состояние или качество быть функционально адекватным или имеющим достаточные знания, суждения, навыки и умения и др.

Проблема сегодня состоит в том, что критерии выбора ключевых компетенций (компетентностей) сильно разнятся. Так, Г. Халаж предлагает выделить 5 групп ключевых компетенций, которыми должны овладеть все молодые европейцы, чтобы справиться с задачами, стоящими перед современным обществом в новом тысячелетии:

1. политические и социальные компетенции;
2. компетенции, обеспечивающие жизнедеятельность в многокультурном обществе, т. е. межкультурные компетенции;
3. компетенции, определяющие владение навыками устного и письменного общения;
4. информационные компетенции;
5. компетенции, реализующие способность и желание учиться в течение всей жизни.

С точки зрения задач обучения, компетентность целесообразно трактовать как педагогическое явление. Для компетентности характерны следующие признаки: ситуативность (проявление в конкретных ситуациях), деятельностно-выраженный характер (возможно наблюдать в конкретной деятельности), разноуровневость (уровни компетентности – качественные состояния, характеризуемые мерой развития у личности способности действовать адекватно при выполнении поставленных задач).

Остановимся подробнее на интересующем нас виде – коммуникативной компетенции (компетентности). Анализ современной научной литературы позволяет говорить сегодня

о данном виде компетентности как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует стандартизация. Размытость границ термина порой приводит к многочисленным дефинициям: коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность и др.

Проблемы коммуникативной компетентности (компетенции) в научной литературе исследовали И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Д. И. Изаренков, А. Н. Щукин, Н. К. Присяжнюк и др. Коммуникативная компетенция, по мнению И. А. Зимней, означает «способность осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам, различным задачам и ситуациям общения». Подобную позицию занимает и А. Н. Щукин, который пишет, что коммуникативная компетенция есть «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности».

М. Н. Вятютнев предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации».

Определяя коммуникативную компетенцию целью и планируемым результатом коммуникативно-ориентированного обучения, И. Л. Бим в содержании обучения выделяет три аспекта: материальный (средства языка и речи), процессуальный (речевые действия в конкретных сферах и ситуациях общения), идеальный (предмет речи, темы, проблемы). Данные аспекты имеют двустороннюю связь со знаниями, умениями и навыками во всех видах речевой деятельности и, по сути, представляют собой коммуникативную компетенцию.

В словаре «Педагогическое речеведение» коммуникативная компетенция определяется как приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности. Личность в процессе общения удовлетворяет и свои интеллектуальные запросы. Поэтому коммуникативную компетенцию можно отнести к классу интеллектуальных способностей индивида.

Н. И. Смирнова интерпретирует данное понятие как «вербальную коммуникационную способность,

обеспечивающую возможность решения средствами языка задач общения». Однако, на наш взгляд, коммуникативная компетенция не исчерпывается только вербальной способностью. Коммуникативная компетенция понимается нами как интегральная характеристика способностей индивида осуществлять взаимодействие вербальными и невербальными средствами в зависимости от целей и условий ситуации общения. В данной интерпретации находятся в отношениях взаимной дополняемости два понятия – «готовность к общению» и «способность к общению». Первое предполагает аксиологическую и мотивационную составляющие, второе включает в себя когнитивный и технологический компоненты.

В. Н. Введенский считает, что коммуникативная компетентность – это, во-первых, личностное качество педагога, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности; во-вторых, показатель информированности о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения. Кроме того, это стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности, ориентация на личность человека как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения.

Для людей с высокой коммуникативной компетентностью Н. А. Морева приписывает следующие характерные признаки:

• быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнерах;

• стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации;

• установка в контакте не только на дело, но и на партнера; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей;

• уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию;

• владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать ее партнеру;

• большая удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации;

• умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые рабочие контакты независимо, а иногда вопреки сложившимся отношениям;

• высокий статус и популярность в том или ином коллективе;

• умение организовывать дружную совместную работу, добиваться высокого результата деятельности, включая людей

в решение общегрупповой задачи;

• способность создавать благоприятный климат в коллективе, добиваться стабильности состава.

Анализ современных исследований показал, что профессиональное общение является сердцевиной коммуникативной компетентности педагога ДОУ. Оно всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмерять и реагировать, но и эмоционально сопереживать.

Сложность педагогической деятельности состоит в том, что невозможно предусмотреть и преподать все жизненные ситуации в образовательном процессе, многое будет зависеть от способности личности мобилизовать в данных обстоятельствах полученные знания и опыт. Компетентной или достаточно обученной и способной личность может стать, найдя и опробовав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют ее стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям.

Раздел 3. Коммуникативная компетентность в структуре профессиограммы педагога дошкольного образовательного учреждения

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) связана с необходимостью постоянного общения с широким кругом людей: детьми, разными по индивидуально-психологическим характеристикам; родителями, имеющими различный образовательный и возрастной статус; коллегами, администрацией детского сада и др. Данный факт указывает на коммуникативную ответственность специалистов и повышенные требования к уровню их коммуникативных знаний и умений.

Определение профессионально важных качеств педагога ДОУ базируется на функциональном анализе его педагогической деятельности. Результаты такого анализа отражаются в профессиограмме, которую Т. А. Куликова определяет как научно обоснованные требования к профессиональным качествам личности педагога, к объему и составу мировоззренческих, общекультурных, психолого-педагогических, специальных знаний, а также перечень педагогических умений и навыков.

Среди важнейших профессиональных функций педагога

детского сада ученый выделяет:

• создание педагогических условий для успешного воспитания детей;

• обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей;

• осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми;

• участие в педагогическом просвещении родителей;

• регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и ДОУ;

• самообразование педагога;

• участие в исследовательской работе.

Такая полифункциональность деятельности педагога ДОУ предполагает овладение разнообразными профессиональными умениями: гностическими, конструктивными, коммуникативными, организаторскими, специальными и др. В рамках заявленного курса особо следует подчеркнуть приоритетность умений в области коммуникации (постановка и решение коммуникативных задач, владение приемами продуктивного общения и пр.). Пристальное внимание исследователей к коммуникативным процессам в педагогике можно объяснить тем, что – это центральное звено, сущность профессии. Коммуникация является движущим механизмом всего образования.

Следует отметить, что профессиональная деятельность педагога дошкольного образования является разновидностью педагогической деятельности, поэтому типичные коммуникативные действия учителя, преподавателя могут быть экстраполированы и на педагогов дошкольных учреждений. В связи с этим, в дальнейшем теоретическом анализе поставленной проблемы мы будем обращаться к широкому кругу психолого-педагогических исследований в области коммуникации.

В работах Р. С. Буре, Н. Д. Ватутиной, А. В. Канн-Калика, А. А. Мудрика, Т. И. Чирковой и др. подробно обсуждается вопрос о значимости общения в совершенствовании и гуманизации педагогического процесса. Данные исследования убедительно показывают, что поиск оптимальных условий развития личности ребенка нужно в первую очередь проводить в сфере педагогической коммуникации.

Существуют различные трактовки понятия «педагогическое общение». Е. А. Панько интерпретирует его как познание дошкольника, оказание на него воспитательного воздействия, организация взаимоотношений в различных видах деятельности,

создание положительного микроклимата в группе детского сада. В определении В. А. Канн-Калика педагогическое общение также предполагает влияние взрослого на взаимоотношения детей. Р. С. Буре и Л. Ф. Островская видят значение педагогического общения в обеспечении эмоционального комфорта, профилактики и коррекции эмоционального неблагополучия детей в условиях ДОУ.

Сегодня в научных исследованиях одно из центральных мест занимает проблема эффективного педагогического общения (И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). В число наиболее важных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений.

Для эффективной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. Воспитателю необходимо овладеть коммуникативной структурой всего образовательного процесса. Это требует умения одновременно решать две проблемы: конструировать особенности своего поведения (свою педагогическую индивидуальность), свои отношения с детьми, т. е. стиль общения, и конструировать сами выразительные средства коммуникативного воздействия. Второй компонент постоянно меняется под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач (Л. П. Шевякова).

В исследованиях Л. Н. Башлаковой, М. В. Воробъевой, Т. И. Ерофеевой, В. Д. Калишенко показана взаимосвязь стиля общения педагога с детьми с характером взаимоотношений в детском сообществе. Ученые отмечают, что педагогу необходимо помнить, что при использовании стилей общения следует учитывать становление и развитие образа-Я у ребенка, его стремление быть лучше. В связи с этим, педагогическая позиция воспитателя проявляется в признании индивидуальности ребенка, его неповторимости; предполагает создание таких педагогических условий, которые бы способствовали раскрытию у детей потенциальных возможностей, творчества и активности. Однако, по мнению Т. М. Бабуновой, лишь каждый пятый педагог придерживается личностно-ориентированной модели взаимодействия, треть современных воспитателей ДОУ осуществляют учебно-дисциплинарный дидактический подход, у остальных отчетливой ориентации на определенную модель не наблюдается [19].

В связи с этим, одной из важных задач, стоящих сегодня

перед педагогами ДОУ, является выбор правильного стиля взаимодействия с детьми, оказание психологической поддержки ребенку в становлении его индивидуальности. При этом немаловажную роль играет способность взрослого отбирать речевые средства, способы коммуникации, способствующие регуляции поведения ребенка.

В качестве критериев определения стилей педагогического общения В. П. Дубова, Е. П. Милашевич рассматривают следующее:

• способы разделения функций между воспитателем и детьми;

• соотношение требовательности и уважения к личности ребенка;

• соотношение прямых и обратных связей с детьми;

• учет межличностных отношений, сложившихся в группе детей;

• отношение взрослого к своим ошибкам;

• количество и качество воспитательных воздействий;

• соотношение дисциплинирующих и организующих воздействий, соотношение позитивных и негативных оценок, наличие и отсутствие склонности к косвенным средствам воздействия;

• характер педагогических установок.

При личностно-ориентированном взаимодействии с дошкольниками приоритетными способами общения выступают признание, понимание, принятие личности ребенка, учет его чувств и желаний. Здесь личностная позиция педагога заключается в построении ситуаций общения с детьми как полноценными партнерами, что исключает разного рода манипуляции. Предпочитаемой тактикой общения является сотрудничество с использованием многообразия коммуникативных средств, стимулирующих детскую активность.

Отказ от корпоративного стереотипа «воспитатель всегда прав» предполагает умения с юмором отнестись к отдельным моментам педагогической ситуации, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами; слушать и слышать ребенка, не прерывая его высказываний; воздействовать на детей не прямо, а косвенно, через создание условий для проявления у них желаемого качества; не бояться обратной связи, пусть даже непредсказуемой.

В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. установили связь культуры общения взрослого с культурой общения детей. Они отмечают, что в ДОУ необходимо создавать условия для формирования у детей представлений о правилах

взаимодействия с другим человеком, формирования отношения к выполнению данных требований. С этой целью возможно использование разнообразных сюжетно-ролевых игр, этюдов, разнообразных форм игровой терапии.

Технология педагогического общения должна быть направлена на организацию определенных этапов:

• формирование у ребенка потребности в общении; побуждение его к деловым, личностным, познавательным видам общения;

• ориентировка ребенка в целях, в ситуациях общения;

• ориентировка в личности собеседника;

• планирование содержания общения;

• корректирование направления, стиля, стратегии общения.

По данным исследования О. А. Шороховой, на фоне общего положительного отношения воспитателей к инновационным технологиям в области развития монологической и диалогической речи дошкольников, выделяются некоторые затруднения в образовательном процессе:

• неумение организовать педагогическую деятельность на диагностической основе;

• трудности в правильной оценке речевого развития детей и формировании методических рекомендаций по коррекционной работе;

• затруднения в организации индивидуального стиля взаимодействия;

• недостаточное рефлексивное осознание себя как субъекта профессионального саморазвития;

• расхождение самооценки коммуникативной компетентности и уровня реального ее проявления в профессиональной деятельности и др.

По мнению В. А. Лабунской, понятие коммуникативной компетентности педагога-воспитателя объединяет:

• способности и умения поддерживать и устанавливать позитивные контакты;

• систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение;

• способность управлять интеракциями, проявлять эмпатию;

• умение согласовывать свои вербальные и невербальные средства общения;

• пристраиваться к партнеру, способность учитывать особенности мотивации и индивидуальные возможности партнера;

• преодолевать трудности социально-перцептивного и экспрессивно-речевого характера.

В понимании Н. В. Яковлевой, коммуникативная компетентность является ценностно-личностным образованием, формируемым в общении, уровень которого определяет адекватность социально-перцептивного восприятия, что обеспечивает правильность оценки и прогнозирование поведения учащегося.

Л. А. Петровская делает акцент на системе внутренних ресурсов, обеспечивающих моделирование эффективной коммуникации за счет развития ряда способностей. Среди них обозначается способность к сотрудничеству, пониманию, разрешению конфликтов, принятию другого.

В связи с этим, учитывая специфику деятельности педагога ДОУ, необходимо особое внимание уделить возможности развития эмпатии как составного элемента коммуникативной компетентности. Это обусловлено тем, что ребенок не всегда может четко сформулировать свои мысли, запросы, главную роль в понимании его состояния играют сочувствие, сопереживание, содействие. Именно эмпатическое поведение воспитателя становятся залогом успешной коммуникации в системе «воспитатель – ребенок».

В психолого-педагогических исследованиях доказано, что в случае недостаточного уровня сформированности коммуникативных знаний и умений представители разных возрастных, этнических и социальных групп проявляют «психологическую глухоту» к исходящей от партнера информации. Это положение приобретает особое значение в педагогическом общении, так как воспитатель и ребенок принадлежат к разным возрастным группам и имеют достаточно часто социальные и этнические различия.

Таким образом, организация коммуникативного процесса в дошкольном образовательном учреждении имеет свои особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Необходимо подчеркнуть, что такая деятельность связана, прежде всего, с возрастными и индивидуальными возможностями детской коммуникации, с созданием условий для превращения каждого ребенка в субъекта педагогической деятельности, равного участника диалога со взрослым.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Формы речевой коммуникации

1. Диалог.
2. Монолог. Особенности ораторской речи.
3. Спор как разновидность речевой коммуникации.
4. Стратегии и тактики аргументации.

Рекомендации по изучению темы.

При изучении особенностей диалогической речи следует обратить внимание, каким образом в ней реализуются вопросно-ответные комплексы. В рамках рассмотрения монолога определенное место уделено изучению особенностей подготовки и реализации выступления с публичной речью. Кроме того, студентам необходимо развести понятия «спор», «дискуссия», «полемика»; определить виды споров в современном обществе и выделить наиболее эффективные стратегии и тактики аргументации.

Литература:

1. Карнеги, Д. Как развить уверенность в себе и влиять на людей путем публичных выступлений / Д. Карнеги. – М., 2004. – 560 с.

2. Культура русской речи / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – М.: Норма, 2001. – 560 с.

3. Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2005. – 615 с.

4. Панфилова, А. П. Теория и практика общения / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

5. Русский язык и культура речи / под ред. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2005. – 413 с.

6. Семечкин, Н. И. Социальная психология / Н. И. Семечкин. – СПб.: Питер, 2004. – 376 с.

7. Шейнов, В. П. Искусство управлять людьми / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2005. – 512 с.

№ 2. Устноречевая коммуникация

1. Свойства и ситуативная обусловленность устноречевой коммуникации.
2. Виды устноречевой коммуникации.

3. Умение говорить.

4. Умение слушать.

5. Обратная связь в говорении и слушании.

6. Применение умений говорения и слушания для повышения эффективности педагогической коммуникации.

Рекомендации по изучению темы.

Деятельность специалиста дошкольного образования предполагает умение эффективного говорения и слушания. А для этого необходимо знать общие характеристики и специфику данных видов устноречевой коммуникации. В материалах этой темы предлагается рассмотреть некоторые правила применения говорения и слушания для повышения эффективности коммуникации в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 539 с.

2. Головин, В. Н. Основы культуры речи / В. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 272 с.

3. Культура русской речи / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – М.: Норма, 2001. – 560 с.

4. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

5. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

6. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

7. Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2005. – 615 с.

8. Панфилова, А. П. Теория и практика общения / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

Программа самостоятельной работы

Задание № 1.

1. Подготовьте сообщения на темы «Как сделать так, чтобы человек принял вашу точку зрения», «Руководите людьми: как изменить мнение человека, не оскорбляя и не вызывая негодования» по книге Д. Карнеги «Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей».

2. Определите содержательную часть упражнения «Точка зрения»

Цель: овладение приемами убеждения, аргументации, используемыми в дискуссии.

Задание: склонить на свои точку зрения партнера по дискуссии.

Инструкция: выполнение данного упражнения будет проведено в три этапа:

1-ый этап. Для обсуждения предлагаются актуальные вопросы дошкольного образования.

В зависимости от ответа студенты разбиваются на две команды.

2-ой этап. Выберите себе оппонента из другой команды. Начните дискуссию по интересующей вас теме (не более 5 мин.). Тема обсуждается совместно, право начала диалога предоставляется участникам.

3-ий этап. Проанализируйте полученный результат:

1. Кто из присутствующих изменил точку зрения под натиском своего оппонента?

2. Какие аргументы или приемы убеждения явились для вас переломными?

3. Что влияет на перемену точки зрения в пользу оппонента:

• его личное обаяние и умение найти подход к вам;

• его аргументы;

• сама постановка проблемы, которая не затрагивает существенно ваших личных интересов, а потому не создает ситуации отстаивания собственной точки зрения любыми путями?

4. Что предпочтительнее для вас в реальной ситуации: принятие точки зрения оппонента или отстаивание своей?

Задание № 2.

1. Создайте в письменном виде свод правил для говорящего и слушающего.

2. Приведите примеры преодоления барьеров говорения

и слушания из личного коммуникативного опыта, кинофильмов, художественной литературы и др.

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Отличительные характеристики говорения и слушания как видов речевой деятельности.
2. Цель активного слушания.
3. Ошибки инициатора общения при не учете норм взаимодействия.
4. Отличия понятий «слышать» и «слушать».
5. Мотивы говорения и слушания в ситуациях профессионального общения.
6. Основные умения, необходимые для эффективной передачи и восприятия информации в профессиональном общении.
7. Помехи и барьеры, возникающие при эффективном говорении и слушании.
8. Особенности диалогической речи.
9. Виды диалога.
10. Значение вопросно-ответного комплекса. Виды вопросов и ответов и критерии их классификации.
11. Правила ведения диалога.
12. Отличия монолога от диалога. Виды монолога.
13. Основные способы изложения материала.
14. Отличия спора от дискуссии и полемики.
15. Виды споров в современном обществе.
16. Способы подтверждения собственной правоты.
17. Структура доказательства. Требования к доказательству.
18. Допустимые и недопустимые уловки в споре.
19. Понятие «коммуникативная компетентность».
20. Источники развития коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

1. Аспекты культуры речи:
а) нормативный,
б) этический,
в) …

2. Функция общения (по Р. О. Якобсону), которая представляет собой сам факт общения, тема при этом не имеет большого значения, а этический аспект выступает на первый план –…

3. Процесс выявления первоначального замысла, исходной идеи отправителя, понимания смысла его сообщения –… *(декодирование)*.

4. Виды коммуникационных барьеров:
а) обусловленные факторами среды,
б) …,
в) …

5. Вид диалога, который содержит просьбу, приказ и обещание или отказ выполнить предлагаемое действие –…

6. Виды вопросов, которые основываются на ложных или неопределенных суждениях –…

7. Метод изложения материала, при котором материал располагается вокруг главной проблемы, поднимаемой оратором –… *(концентрический)*.

8. Классификация споров по степени их организованности:
а) …
б) …
в) …
г) …

9. Утверждения, с помощью которых обосновывается истинность тезиса и которые обладают доказательной силой –…

10. Структура конфликта: стороны, предмет, мотивы, позиции…

11. Стратегия в конфликте, приводящая к соглашению путем уступок –…

12. Особенность делового общения, связанная с ограничениями норм и правил –…

13. Научно обоснованные требования к профессиональным качествам личности педагога, к объему и составу мировоззренческих, общекультурных, психолого-педагогических,

специальных знаний, а также перечень педагогических умений и навыков –…

14. Назовите фамилии ученых, занимающихся вопросами коммуникативной компетентности педагога: а) И. Л. Бим, б) М. Н. Вятютнев, в) А. А. Столяр, г) А. В. Белошистая, д) И. А. Зимняя, е) О. С. Ушакова, ж) А. Н. Щукин, з) Э. Я. Степаненкова.

15. Назовите формы методической работы, в ходе которой возможно развитие у педагогов ДОУ коммуникативной компетентности.

Список рекомендуемой литературы

9. Бабунова, Т. М. Дошкольная педагогика / Т. М. Бабунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.

10. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 539 с.

11. Головин, В. Н. Основы культуры речи / В. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 272 с.

12. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Ассуирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

13. Карнеги, Д. Как развить уверенность в себе и влиять на людей путем публичных выступлений / Д. Карнеги. – М., 2004. – 560 с.

14. Культура русской речи / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. – М.: Норма, 2001. – 560 с.

15. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

16. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

17. Максимова, Г. П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. канд. пед. наук / Г. П. Максимова. – Ростов н/Д., 2000. – 179 с.

18. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

19. Нагель, О. П. Коммуникативная компетентность руководителей дошкольных образовательных учреждений / О. П. Нагель, Г. А. Репринцева // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 8–12.

20. Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2005. – 615 с.

21. Панфилова, А. П. Теория и практика общения / А. П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

22. Русский язык и культура речи / под ред. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2005. – 413 с.

23. Семечкин, Н. И. Социальная психология / Н. И. Семечкин. – СПб.: Питер, 2004. – 376 с.

24. Шейнов, В. П. Искусство управлять людьми / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2005. – 512 с.

Коротаева Е. В., д.п.н.
Основы педагогических взаимодействий

профессор кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета

Пояснительная записка

Изменения в социокультурном развитии общества всегда отражаются в образовательной парадигме эпохи. Сегодня происходит переосмысление прошлого опыта, активный поиск форм и содержания образования, отвечающих актуальным потребностям социума, кристаллизация современного научного аппарата педагогики.

Необходимость глубокой проработки явлений, связанных с педагогическим взаимодействием, отражена в государственном стандарте высшего образования для педагогических вузов, где затрагиваются вопросы: педагогическое как категория педагогики; педагогическое взаимодействие в воспитательном процессе. Кроме того, такие направления, как: «*проблемы целостности учебно-воспитательного процесса*», «*единство преподавания и учения*», «*обучение как сотворчество учителя и ученика*», «*педагогическое общение*», «*конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности*», «*методика социально-педагогического взаимодействия*», «*интерактивные технологии обучения*» и т. д., – также самым непосредственным образом связаны с областью педагогических взаимодействий.

Однако эти вопросы «рассыпаны» в блоке общепрофессиональных дисциплин, поэтому возникает необходимость в разработке самостоятельного учебного курса «*Основы педагогических взаимодействий*», объединяющего общие и более частные подходы к данной области педагогических исследований.

Данный учебный курс предназначен для студентов педвузов, а также может представлять интерес для обучающихся в педагогических колледжах и вузах, слушателей факультетов повышения квалификации работников образования, преподавателей и научных работников психолого-педагогического профиля.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: формирование у слушателей целостного представления о педагогическом взаимодействии, многообразии проявлений и возможностях его проектирования в образовательном пространстве.

1.2. Задачи курса:

1) *Профессионально-ориентированные*: выявление психолого-педагогических оснований взаимодеятельности субъектов образовательного процесса; подготовка будущих педагогов к конструктивным взаимодействиям с различными субъектами образовательного пространства.

2) *Личностно-развивающие*: мотивация студентов к активному освоению дисциплины и вооружение навыками автодидактики; закрепление практических умений, необходимых в оптимизации педагогического процесса, в конструировании и организации своего профессионального и личностного развития в целом.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Студент, изучающий дисциплину, должен ***знать***:

• основы теории и практики педагогического взаимодействия;

• базовые понятия курса (взаимодействие, общение, межличностные отношения, влияния, воздействия и пр.);

• структурные характеристики объектов и субъектов образовательной деятельности;

• теоретические основы современных технологий конструктивного взаимодействия учителя и учащегося.

Студент, изучающий дисциплину, должен ***уметь***:

• анализировать учебные и воспитательные взаимодействия в образовательной ситуации;

• определять позиции и роли субъектов образовательного процесса;

• владеть основами организации и проведения некоторых форм интерактивных занятий;

• предлагать рекомендации к организации конструктивного взаимодействия различных субъектов педагогического процесса.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Взаимодействие как психолого-педагогическая категория.

2) Психолого-педагогические основы педагогических взаимодействий.

3) Практика организации педагогических взаимодействий.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ.

Тема 1.1. Теоретические основы педагогических взаимодействий. Взаимодействие в педагогике как часть и как целое методологических подходов. Исследование взаимодействий в педагогическом процессе на уровне обучения (С. П. Баранов, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), воспитания (В. А. Караковский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова). Сравнительный анализ категории: взаимодействие и влияние; взаимодействие и воздействие; взаимодействие и развитие. Свойства педагогического взаимодействия: детерминированность социокультурной ситуацией, непрерывность и одновременная дискретность, асимметричность позиций контактирующих субъектов, взаимосвязь с процессом общения.

Тема 1.2. Система координат педагогики взаимодействий. Интеграция науки как актуальная тенденция времени. Характеристика гуманитарных, смежных с педагогикой наук: психология, педагогическая психология, социальная психология, социальная педагогика, социология и др. Трактовка взаимодействий в психологии и социологии. Классификации взаимодействий по психологическому, социологическому, психологическому основаниям. Вопрос об общей типологии взаимодействий в гуманитарной сфере. Важность интегративного подхода в осмыслении педагогических взаимодействий.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ.

Тема 2.1. Сущность, содержание, виды педагогического общения. Диалектика общения и взаимодействия. Основные стороны общения: информативная, интерактивная, перцептивная. Анализ педагогических возможностей каждой стороны общения. Информативная: особенности получения, сохранения, переработки и воспроизведения учебной информации. Интерактивная: стратегии взаимодействия и их примеры в учебной деятельности. Перцептивная: восприятие и понимание человека человеком как основа взаимоотношений учителя и учащегося. Полноценное (всестороннее) общение как условие эффективности педагогических взаимодействий.

Тема 2.2. Характеристика воспитательных и учебных взаимодействий. Некоторые особенности воспитательных и учебных взаимодействий. Роли педагога и воспитанника в педагогическом взаимодействии. Современная парадигма образования и принципы воспитательных взаимодействий. Воспитательный аспект в учебных взаимодействиях учителя и ученика. Проблема ведущего вида деятельности в подростковом возрасте: общение или учение. Возможности реализации коммуникативных задач на уроке в рамках выстроенных педагогом взаимодействий в образовательном процессе.

РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ.

Тема 3.1. Субъекты и объекты педагогического общения. Понятия о субъекте и объекте деятельности. Педагогика сотрудничества как этап становления субъект-субъектных отношений в учебном процессе. Диалектичность позиций субъекта и объекта в педагогической деятельности. Проблема субъектности и равноправных отношений. Становление субъектности учащегося. Наличие обратной связи как важнейшего фактора конструктивного педагогического общения. Характеристики урока, построенного в оптимальном режиме учебного общения.

Тема 3.2. Диалог как основа педагогических взаимодействий. Понятие диалога в обучении. Диалог и интерактивное обучение, его функции и задачи. Технологические аспекты организации интерактивных занятий: нахождение проблемной формулировки темы занятия; организация учебного пространства, располагающего к диалогу; мотивационная готовность учащихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих школьников к интеграции усилий в решении поставленной задачи; выработка и принятие правил учебного сотрудничества для школьников и педагога; использование «поддерживающих» приемов общения; оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности.

Тема 3.3. Технология проведения дискуссии. Методики проведения дискуссионных занятий: классическая, ролевая, свободная, направляемая, сократический диалог и др. «Кодекс общения» во время дискуссии: выбор значимой проблемы для обсуждения; психологическим настрой педагога на актуальное состояние собеседников; использование

«поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, ободряющие прикосновения, умение задавать конструктивные вопросы и т. д.; умение выслушивать собеседника; стремление найти наиболее оптимальное для данной ситуации решение; навыки анализа и самоанализа и т. п.

Тема 3.4. Технология интерактивного обучения. Основные задачи (учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая, социально-ориентационная) и функции (решение учебной задачи и оказание поддержки субъектам образовательной ситуации) интерактивного обучения. Основные этапы организации взаимообучения: определение учебной задачи, разбивка на группы, работа в микрогруппах, презентация групповых решений, рефлексия проведенного занятия. «Подводные камни» и некоторые результаты интерактивного обучения.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Взаимодействие как психолого-педагогическая категория

Сфера педагогических взаимодействий практически безгранична, поскольку вбирает в себя все то, что касается процессов образования, обучения, воспитания, формирования коллектива (класса, школы), управления образованием, государственной политики образования и т. д. Но все же приоритет занимает именно область человеческих взаимоотношений, а не взаимодействий. Следовательно, актуально и важно, чтобы взаимодействие (и обязательно гуманитарное, педагогическое) изучалось как самостоятельная и самоценная область исследований.

Слово «взаимодействие» в свою очередь составлено из двух корней – «взаим» и «действие». Взаимный означает «обоюдный, касающийся обеих сторон». Здесь необходимо сделать следующую оговорку: в педагогическом взаимодействии предполагается участие различных сторон, но это вовсе не означает, что этих сторон может быть только две (как на это указывает определение «обоюдный»). «Действие» в словаре русского языка представлено в различных значениях: 1) проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-нибудь (привести в действие, продлить действие договора и пр.); 2) результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие (действие лекарства); 3) поступки, поведение (самовольные действия); 4) события, о которых идет речь (действие происходит в XV столетии); 5) часть драматического произведения (драма в двух действиях) 6) основной вид математического вычисления (четыре действия арифметики).

Педагогическое взаимодействие как бы вбирает в себя все вышеуказанные значения: оно сопровождается определенной энергией, проявляемой со стороны участников, не обходится без процессов влияния и воздействия (остается открытым вопрос, всегда ли оправдано их применение), отражается в поступках и поведении детей, подростков, педагогов, родителей, складывается в памятные события, иногда формирует традиции, связанные с развитием коллектива, основывается на конкретных учебных действиях, связанных в том числе и с действиями сложения, вычитания, деления, умножения.

Определение «педагогическое» указывает на сферу реализации взаимодействие, таким образом, прилагательное центрирует внимание на собственно педагогической – образовательной, познавательной, воспитательной, учебной и т. д. – науке и практике.

В «Педагогике» 1988 г. Ю. К. Бабанский практически впервые обращается к педагогическому взаимодействию, хотя и трактует его как термин: «Взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие» (однако в пособии отсутствует содержательное раскрытие этого термина).

Имеет смысл выделить специфику взаимодействия в сопоставлении с другими понятиями. Каким образом, например, соотносятся друг с другом *влияние* и *педагогическое взаимодействие*? Под «влиянием» обычно понимаются изменения поведения одного человека под воздействием другого. Влияние может быть направленным (убеждение, внушение) и ненаправленным (подражание, заражение); в то время как педагогическое взаимодействие всегда отличается регламентированностью (организованностью), продиктованной самой структурой образовательного процесса. Поэтому эти понятия находятся в отношениях взаимообусловленности:

1) педагогическое взаимодействие и влияние могут быть равнозначны, усиливая и подкрепляя друг друга в том случае, если педагог (уже находящийся в силу обстоятельств в системе педагогических взаимодействий) обладает суггестивными свойствами;

2) педагогическое взаимодействие может предшествовать влиянию: когда ценностные ориентации учителя в какой-то период начинают влиять на процесс формирования ценностей и мировосприятие школьников (в практике педагогике такой процесс носит ненаучные названия «доросли», «созрели» и т. п.);

3) но может происходить и обратная ситуация. В подростковом возрасте влияние может предшествовать педагогическому взаимодействию: при выборе учебной специализации (после получения неполного общего среднего образования); или более частный эпизод: школьник, увлеченный изучением астрономии (информатики и пр.), как правило, иначе строит свои отношения и взаимодействия с учителем астрономии, чем учащийся с иными когнитивными интересами.

Не менее важно установить соотношение между *воздействием и взаимодействием* в педагогическом процессе, что явствует из большинства приведенных определений. Воздействие – это целенаправленный перенос информации и опыта от одного

человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением (в отдельных случаях даже с гипнотическим внушением). Принципиальная разница между воздействием и взаимодействием заключается в том, что воздействие однонаправленно, в то время как во взаимодействии, а особенно педагогическом, должны присутствовать прямая и обратная связь, поскольку эффективность взаимодействия определяется реакциями участников деятельности, которые корректируют эффективность получения конечного результата.

Воздействие в педагогическом процессе может быть оправдано в случае решения тактических задач, но постоянное воздействие чревато в будущем в зависимости от личностных качеств объекта воздействия, с одной стороны, потерей инициативности, веры в себя, нежеланием принимать ответственные решения и т. д., а с другой, напротив, формированием позиции индивидуализма, стремлении во чтобы то ни стало сохранить свое «Я».

Ситуация осложняется тем, что долгое время в педагогическом процессе ставились тактические задачи – передача знаний, умений, общественного опыта. Наиболее быстрый путь решения этих задач осуществлялся посредством воздействия, что четко прослеживалось в педагогических установках. Однако с развитием гуманистической психологии и педагогики, с разработкой и реализацией личностно-ориентированного (личностно-центрированного) подхода в образовательной деятельности возникает потребность в смене профессиональной ориентации педагога с воздействующей на взаимодействующую позицию в педагогическом процессе. При этом воздействие остается в арсенале учителя как один из механизмов педагогического взаимодействия, призванного решать конкретные, ближайшие задачи.

В итоге педагогическое взаимодействие можно определить как детерминированную познавательной ситуацией, опосредуемую социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящую к их количественно-качественным изменениям.

Педагогическое взаимодействие нуждается в самых разнообразных исследованиях стратегий, форм, механизмов, на самых разных уровнях, что позволит изучать педагогическое взаимодействие не только как отдельную составляющую прикладных направлений педагогики, психологии, социологии, но и как общую, *базовую* категорию образования.

Очевидно, что и система координат для педагогики взаимодействий должна разворачиваться в междисциплинарном

поле, включающем и *педагогику, и психологию и социологию* и их переходные (пересекающиеся) области.

В социальной среде взаимодействуют социальные системы, общности, поэтому к наиболее употребительным формам взаимодействий можно отнести *обмен, ассимиляцию, интеграцию* и т. д.

Социально-педагогическая сфера характеризует процесс передачи социального опыта поколений, что лексически отражается в понятиях *конвергенция, социализация, адаптация* и т. п.

В педагогической сфере взаимодействия между педагогом, родителями и детьми, юношами традиционно трактуются через *воспитание, обучение, опеку, наставничество* и др.

Понимание взаимодействия как относительно равного участия партнеров в совместной деятельности характерно для психолого-педагогической сферы, поэтому в основе межличностных взаимоотношений – *взаимопонимание, принятие, интериоризация* и *взаимопомощь*. В психологии взаимодействие осуществляется как между индивидами, так и между группами людей в форме *содействия, сотрудничества, кооперации*. И наконец, социально-психологическую сферу характеризуют процессы взаимодействия индивида с социумом, с различными (большими и малыми) группами людей; поэтому ей свойственны *координация, влияние, воздействие, коммуникация* и т. д.

Успешность исследования взаимодействий в области педагогических взаимодействий во многом будет определяться той системой, в рамках которой проводится анализ. В широком смысле такой системой является сфера гуманитарных наук, а в узком – смежные с педагогикой научные области: педагогическая психология, психология, социальная психология, социология, социальная педагогика.

Каждая научная отрасль, касаясь проблемы взаимодействий в социальном, психологическом и педагогическом пространстве, предлагает свои типологии, классификации стратегий, видов и форм взаимодействий индивидов. Данное направление только начинает активно осваиваться отечественной наукой, о чем свидетельствует не устоявшийся пока терминологический аппарат, несколько замедленная трансляция знаний и представлений о взаимодействиях в область образования. Между тем смена социокультурной парадигмы, складывающиеся новые, демократические формы взаимоотношений между людьми, появление технологий личностно-ориентированного обучения и т. д. требуют дальнейшего изучения сферы педагогических взаимодействий.

Раздел 2. Психолого-педагогические основы педагогических взаимодействий

Общение и взаимодействие как определенные исследовательские области составляют сложное диалектическое единство. Подтверждением этому тезису находим в следующей цитате: «Часть авторов просто отождествляет общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (т. е. как обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания… Часть этих разночтений порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле» (*Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – С. 100).

Одни полагают, что общение – это часть взаимодействия, понимаемого как деятельность в целом; а другие склонны считать, что взаимодействие как особая деятельность входит в структуру общения. Правота той или иной точки зрения, на наш взгляд, зависит от общего подхода к сопоставлению данных категорий. Если взаимодействие и общение рассматриваются на методологическом уровне, то первое соотносится со вторым как общее с частным. Если же общение и взаимодействие рассматривать на конкретно-практическом уровне, то, без сомнения, общение будет явлением более высокого порядка, нежели частные действия индивидов в процессе совместного труда.

В связи с этим возникает и третий ряд определений, где налицо стремление подчеркнуть взаимосвязь общения и взаимодействия: общение – одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений и порождаемая потребностями в совместной деятельности Традиционно выделяют три стороны общения (Г. М. Андреева, А. В. Петровский, В. С. Крижанская и В. П. Третьяков, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан и Я. Л. Коломинский, Б. Д. Парыгин, М. Г. Ярошевский, В. В. Юрчук и др.):

1) *информативную* (или информационно-коммуникативную), которая выражается в обмене информацией, ее понимании, для чего в ходе общения адресант и адресат должны использовать одну и ту же знаковую систему;

2) *интерактивную* (или регуляционно-коммуникативную),

благодаря которой происходит выработка стратегии и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности;

3) *перцептивную* (или аффективно-коммуникативную), означающую эмоциональное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

4) Значение эмоционально-эмпатийной стороны в ситуации педагогического взаимодействия трудно переоценить. Не случайно отмечается повышенный интерес к данной области исследований в последние полтора десятка лет (работы а.п. Ершовой, в.м. Букатова, а.а. Реана, я. Л. Коломинского, н.и. Рыдановой, н.е. Щурковой и др.).

Все же стоит подчеркнуть, что формирование конструктивных педагогических взаимодействий зависит от того, насколько оказываются представленными в педагогическом процессе все основные стороны общения. усиление какой либо одной стороны способно деформировать педагогические взаимодействия. так, неоправданное усиление интерактивной стороны чревато развитием негативных и ограничивающих взаимодействий; излишнее внимание к эмоционально-эмпатийной составляющей может обусловить решение тактических педагогических задач в ущерб стратегическим. В зависимости от конкретных обстоятельств та или иная сторона может занимать приоритетное положение, но она не должна вытеснять собой все остальные. Учитывая «крен» учебной ситуации в информативную сторону, необходимо искать пути совершенствования содержания и форм образовательного процесса через продуманную организацию учебной и воспитательной деятельности, подкрепляемую эмоционально-эмпатийной коммуникацией. Осознание значимости и стремление к адекватной реализации всех сторон педагогического общения, оптимизирует общие и конкретные ситуации взаимодействия педагогов и воспитанника и создает условия полноценного развития личности всех субъектов образовательного процесса.

Раздел 3. Практика организации педагогических взаимодействий

Исследование педагогических взаимодействий будет неполным, если не проанализировать позиции субъектов деятельности по отношению друг к другу.

К категориям субъекта и объекта в совместной деятельности обращались философы, начиная с Аристотеля, решая основной закон философии. На ранних этапах развития науки

под *объектом* понимался объективный мир, который существует вне зависимости от субъекта. При этом *субъект* познания мира выступал «как нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их…».

Ныне субъект выступает в роли «носителя предметно-практической деятельности и познания <…>, источника активности, направленной на объект». Это положение важно, поскольку благодаря ему «субъективное» должно восприниматься не только как психическое состояние конкретного индивида, но и как результат деятельности субъекта, который воспроизводит в различных формах содержание объекта.

Субъект во взаимодействии – носитель активных действий, источник воздействия. Принимающая сторона является объектом. Субъектом той или иной формы взаимодействия может быть и отдельный индивид, и целая социальная общность, обладающая определенными правами и обязанностями (например, «субъект федерации», «субъект как юридическое лицо» и т. д.). Одновременно и индивид, и социальная общность являются и объектами определенных воздействий.

Напомним, что познавательный, образовательный процесс является особой формой связи учителя и учащегося, личности и окружающей среды. Поэтому активное отношение школьника к миру можно рассматриваться как результат совместных усилий педагога и воспитанника. Такое активное отношение может сопровождать образовательную деятельность учащегося, может проявиться только в конце образовательного цикла и даже за пределами школы, а может так и не актуализироваться. Кроме того, есть и промежуточные состояния: внешне школьник демонстрирует отсутствие интереса, отказывается от действий как в учебных, так и во внеучебных ситуациях, но случается и обратная картина.

Справедливости ради необходимо отметить, что объектная позиция может принадлежать и учителю. Усиленная активная работа административных подразделений может поставить педагога в позицию безынициативного принимателя воздействий (указаний, требований). В таких субъект-объектных связках возникают не столько равные, сколько относительно равновесные позиции участников совместной деятельности: О-О; SS.

В школьном образовательном пространстве неравновесие во взаимодействии ощущается еще и потому, что «надстроечная» позиция педагога и пристройка («снизу») учащегося запрограммированы самой организацией образовательного процесса. Однако формирование человеческих взаимоотношений (в профессиональной ли, в личностной ли сферах) – сфера

чрезвычайно тонкая, и стремление привести взаимодействия учителя и ученика к «единому знаменателю» способно исказить саму суть педагогического процесса.

Можно поставить под сомнение утверждение о том, что «педагогическое управление взаимодействием должно создавать условия для принципиального равенства каждого субъекта, проявления индивидуальных свойств, собственных суждений, мнений, позиций независимо от возраста, имеющегося педагогического и жизненного опыта, общественного или социального статуса, занимаемой должности». Здесь одновременно утверждается и равенство каждого субъекта, и проявление индивидуальных свойств, независимо от имеющегося педагогического и жизненного опыта… Но в таком случае исчезает само основание для педагогического взаимодействия: если учителю нечего предложить учащемуся (суждения, мнения, педагогический и жизненный опыт и пр.), возникнет ли у ученика потребность в общении и совместной деятельности с таким педагогом? Неравновесное соотношение позиций учащегося и педагога должно рассматриваться как естественное для учебной ситуации, однако в этой неравновесности требуется соблюдать меру, иначе вместо взаимодействия получится разрыв.

Можно подытожить: субъект-объектные позиции педагога и учащегося могут находиться (и, как правило, находятся) в неравновесном состоянии. Эта неравновесность может оптимально влиять на развитие учебной ситуации, но может стать и серьезным препятствием в становлении активной познавательной и жизненной позиции субъектов образования. Для того, чтобы педагогическое взаимодействие стало конструктивным и продуктивным, необходимо ориентироваться на определенные условия: принятие общей цели, осознание субъектами своего вклада в совместную деятельность и т. д., что подводит к необходимости изучить и социально-педагогические стороны проблемы педагогических взаимодействий.

Очевидно, что обращение к исходным позициям педагогики взаимодействий свидетельствует о сложности самого явления, неоднозначности подходов к его трактовке и необходимости в изучении данного феномена обращаться как к собственно педагогической области, так и к смежным гуманитарным наукам: философии, социологии, социальной педагогике, общей и социальной психологии и др.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Основные стороны общения в педагогическом процессе

1. Анализ «общения» как психолого-педагогической дефиниции
2. Структура общения
3. Основные стороны общения и специфика их реализации в образовательном процессе
4. Методы и приемы эффективного общения

№ 2. Диалог в педагогическом взаимодействии

1. Роль диалога в педагогическом общении
2. Виды диалогического общения
3. Особенности учебного диалога
4. Коммуникативно компетентный учитель: каков он?

№ 3. Методика проведения дискуссии: идеал и реальность в образовательном процессе

Цель: совершенствование навыка совместной групповой работы, отработка умения соотносится с чужой точкой зрения.

Деление учащихся по группам. Каждой группе предложен список из 20 качеств личности.

Задание:

1. Выбрать пять черт, наиболее полно отражающих характер современного школьника и отранжировать их по степени значимости.
2. Выбрать и отранжировать индивидуальные характеристики, которые вы считаете наиболее существенными для описания «идеального школьника».
3. Отранжировать пять свойств, которые наиболее соответствуют описанию образа современного учителя.
4. Определить пять черт, характеризующих «идеального учителя».
5. В приведенном списке выбрать индивидуальные характеристики преуспевающего делового человека.

Презентация решения каждой группы. Задание: не только показать свое решение, но и осмыслить другие мнения, задать конструктивные вопросы Вычленение общего для каждого выступления смысла; нахождение особого поворота темы в каждой группе.

Оценка эффективности предложенной методики ведения занятия.

№ 4. ТИО: дидактика активного развития

Цель: погружение в совместную деятельность; выработка

и закрепление во взаимном обучении знаний о технологии интеактивного обучения.

Деление учащихся на группы по 5 человек. Каждый человек в группе получает буквенный индекс от «А» до «Д».

Этап первый: индивидуальная работа: каждый изучает и составляет индивидуальный конспект о ТИО (5–7 стр. текста о различных этапах ТИО).

Этап второй: работа в группах: участники группы составляют общий конспект.

Этап третий: перегруппировка участников: в группы в соответствии с индексом: группа «А», группа «Б» и т. д. Задание: представить краткий анализ своего этапа ТИО, дополнить конспект рекомендациями по этапам ТИО из представлений других групп.

Этап четвертый: Обратная перегруппировка (первоначальный вариант). Задание: составление общего конспекта по организации ТИО.

Представление варианта решения каждой группы. Оценка эффективности данной методики совместной работы.

Программа самостоятельной работы

Задания для самостоятельной работы формулируются по следующим направлениям учебной деятельности с учетом интересов студентов:

1. составление терминологического словаря по изучаемой теме;
2. реферирование научной и методической литературы;
3. составление картотеки библиографических данных по проблеме педагогических взаимодействий;
4. подготовка сообщения по плану практического занятия;
5. подготовка видеопрезентаций по выбранной теме курса;
6. подготовка и проведение части практического занятия;
7. составление картотеки по сложным педагогическим ситуациям;
8. подготовка фото-фонда для занятий по курсу;
9. подготовка эссе и рефератов по предложенным (или предлагаемым самим студентом) темам:

• Педагогические взаимодействия в современной философии образования.

• Содержание и формы педагогических взаимодействий: историческая ретроспектива.

• Анализ педагогических конфликтов с точки зрения теории межличностных взаимодействий.

• Педагогика сотрудничества как форма субъект-субъектных взаимодействий.

• Виды педагогических взаимодействий в учебно-воспитательном процессе.

• Диалектика общения и взаимодействия Понятие субъектности в образовательном процессе

• Интерактивное обучение в микро– и малых группах

Примерный перечень вопросов к зачету

1. «Взаимодействие» как педагогическая категория
2. Диалектика общения и взаимодействия
3. Типы и функции педагогического взаимодействия
4. Система координат педагогики взаимодействий
5. Виды педагогических взаимодействий в учебно-воспитательном процессе
6. Основные стороны общения в педагогическом процессе
7. Анализ субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве
8. Сотрудничество в педагогике как форма субъект-субъектных взаимодействий
9. Анализ педагогических конфликтов с точки зрения теории межличностного общения.
10. Виды и функции диалога в педагогическом процессе
11. Приемы и методы организации эффективного общения
12. Место интерактивного обучения в процессе гуманизации образования.
13. Приемы и методы интерактивного обучения.
14. Техника проведения учебных дискуссий.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

1. Закончите определение:

«Целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением (в отдельных случаях даже с гипнотическим внушением – это…»:

а) влияние;

б) взаимодействие;

в) воздействие;

г) развитие.

2. Обозначьте знаком «+» или «–» правильность следующих утверждений:

а) развитие – это необратимое направленное изменение объектов, в результате которого возникает их новое качественное состояние;

б) воздействие было и остается в арсенале учителя как один из результативных механизмов в процессе обучения и воспитания;

в) нет ни одного явления в педагогическом пространстве, в основании которого не обнаружилось бы взаимодействия;

3. К свойствам педагогических взаимодействий относятся:

а) взаимосвязь социальных, психологических и собственно педагогических подходов в организации педагогических взаимодействий;

б) активность, которая обеспечивает поступательное развитие системы, и реактивность, которая регулирует эффективность педагогических взаимодействий;

в) нацеленность на передачу знаний, умений, общественного опыта подрастающему поколению для социального воспроизводства общества;

г) противоречивость педагогических взаимодействий, заключающаяся в одновременной открытости и изолированности педагогических систем;

д) необходимость создания условий для самоактуализации и самореализации каждого субъекта, включенного в систему педагогических взаимодействий;

е) закономерная асимметричность позиций субъектов

педагогического взаимодействия, создающая основание для развития и саморазвития субъектов и объектов в педагогическом пространстве.

4. Соотнесите понятие с определением:

1. Взаимодействие социальное	а) Детерминированная познавательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования
2. Взаимодействие психологическое	б) Процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции
3. Взаимодействие педагогическое	в) Процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь

5. В ближайший круг системы координат входят следующие дисциплины:

а) психология, педагогика, культурология, философия, социология;

б) психология, социальная психология, социология, социальная педагогика, педагогика, педагогическая психология;

в) общая педагогика, возрастная педагогика, специальная педагогика, история и философия образования, превентивная педагогика.

6. К взаимообусловленным видам взаимодействий в психолого-педагогической сфере относятся:

а) кооперация, воздействие, контакт;

б) интеграция, ассимиляция, конвергенция, адаптация;

в) опека, наставничество, партнерство, сотрудничество;

г) взаимопомощь, интериоризация, принятие, взаимопонимание.

7. Соотнесите систему обучения с характеристикой:

«Дети одного возраста и приблизительно одинакового уровня знаний под общим руководством учителя одновременно продвигаются к единой для всех образовательной цели; для данного типа обучения характерна жесткая структура, закрепленная календарно-тематическим планированием»

а) Дальтон-план;

б) Белл-ланкастерская система обучения;

в) гуманистические подходы к процессу обучения;

г) классно-урочная система.

8. Соотнесите систему обучения с характеристикой:

«Учение – путь приобретения (проживания!) реального личного опыта каждым ребенком. Каждый ученик сравнивается лишь сам с собой: «Я вчерашний» – «Я сегодняшний». Главное – не конечный результат, а бесконечный, осознанный процесс познания себя, других и окружающего мира»

а) Дальтон-план;

б) Белл-ланкастерская система обучения;

в) гуманистические подходы к процессу обучения;

г) классно-урочная система.

9. Выберите наиболее общее определение общения. Общение – это:

а) взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера;

б) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку совместной стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

в) взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата, один из важнейших факторов психологического и социального развития ребенка.

10. Обозначьте знаком «+» или «–» правильность следующих утверждений:

а) основа взаимодействия учителя и ученика заключается в передаче знаний, следовательно, информативная сторона общения является приоритетной в учебной деятельности;

б) оптимизация педагогического общения происходит через осознание значения всех сторон педагогического общения, через гуманитаризацию содержания образования, использование в индивидуальной педагогической деятельности всех факторов, способных улучшить взаимодействие учителя и ученика;

в) взаимодействие и общение связаны друг с другом, однако эту связь нельзя назвать прямой. В зависимости от ситуации, научной области, толкования связь между общением и взаимодействием можно определить то как подчинительную (одно понятие входит в состав другого), то как соподчинительную (равноправную). Именно такой многогранный подход дает основание определить отношения между этими явлениями как диалектические.

11. Найдите наиболее последовательные изменения в типах межличностных взаимодействий:

а) одностороннее воздействие – компромиссное взаимодействие – одностороннее противодействие – пассивное принятие – противоборство – сотрудничество – уклонение от взаимодействия;

б) компромиссное взаимодействие – противоборство – одностороннее воздействие – одностороннее противодействие – сотрудничество – уклонение от взаимодействия – пассивное принятие;

в) противоборство – одностороннее воздействие – одностороннее противодействие – уклонение от взаимодействия – пассивное принятие – компромиссное взаимодействие – сотрудничество.

12. Установите соответствия.

1. Факторы усиления общения	а) Правильность, точность, логичность, уместность, информационность, выразительность, чистота
2. Вербальные факторы общения	б) Характерные позы, жесты и движения, располагающие к совместной деятельности, угрожающие, игнорирующие и т.д.; выражение лиц учителя и учащихся, контакт глазами и т.д.
3. Невербальные факторы общения	в) Интонация, мелодичность, тембр голоса, темп речи, паузы; излишние повторы слов, выражений и т.д.

13. Впишите в схему предложенные понятия: самообучение, группа, моно обучение, диалог, интерактивное обучение, монолог, дискуссия, диада, взаимообучение. При этом цепочки слов должны быть связаны друг с другом по вертикали, горизонтали и даже по диагонали.

				Моно обучение	Диада	Группа
				Монолог	Диалог	Дискуссия
				Само-обучение	Взаимо-обучение	Интерактивное обучение

14. Учебному диалогу свойственны следующие характеристики:

а) свободное общение, необязательное наличие осознаваемой цели, открытость завершения, стихийность, отсутствие жестких временных рамок;

б) обязательное наличие образа цели (знания), стимулирующие, последовательные вопросы, ведущие к постижению цели, организованность ситуации общения, учет временных ограничений и т. д.;

в) созерцательность, возможность не участвовать в обсуждении, устраниться от совместного поиска истины.

15. Установите соответствие содержание и этапов дискуссии:

1. Осмысление обсуждаемой проблемы	а) «Погружение»: каждый из участников соотносит свои ожидания с предложенной темой дискуссии; выбор ведущего или установка на свободное обсуждение
2. Поиск общего решения	б) Подведение итогов: групповых и личностных; ситуативных и перспективных
3. Подготовительный этап	в) Выбор темы; подбор литературы по проблеме, оформление информационного листа по дискуссии; подготовка ведущего
4. Рефлексия	г) Разработка и принятие правил интерактивного поведения
5. Формирование мотивационной готовности к диалогу	д) Обсуждение предмета дискуссии; поиск общей терминологии; подведение промежуточных итогов по сопоставлению мнений

Список рекомендуемой литературы

1. Белухин, Д. А. Личностно-ориентированная педагогика / Д. А. Белухин. – М.: Моск. психол. – социал. ин-т, 2005. – 448 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.

3. Коротаева, Е. В. Основы педагогических взаимодействий / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 214 с.

4. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаева. – М.: Академия, 2007. – 256 с.

5. Столяренко, Л. Д. Психология / Л. Д. Столяренко. – СПб.: Лидер, 2006. – 592 с.

6. Трайнев, В. А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения / В. А. Трайнев. – М.: Академия, 2005.

7. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 2005. – 224 с.

Шепилова Н. А., к.п.н. Эвристическое саморазвитие студента

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

Сегодня широко известны технологии эвристического образования элементы которых, разрабатывались со времен Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, С. Френе и др. В настоящее время, суть данной технологии заключается в том, что ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности, опираясь на личный образовательный потенциал и эвристическую технологию деятельности (А. В. Хуторской).

Под эвристическим обучением понимают такое обучение, при котором главная задача обучающегося – сконструировать собственный смысл, цели и содержание образования, а также процесс его организации. Задачей педагога при эвристическом обучении является помочь построить индивидуальную траекторию образования, соотносящуюся с общепринятыми достижениями человечества и направленную как на личностное, так и на общекультурное приращение.

Основными принципами при построении, реализации программы курса и организации занятий по предмету послужили: личностно-ориентированный (учет интересов, личных целей студентов, позиция сотрудничества студента и преподавателя), выбора индивидуальной траектории развития (право на выбор основных компонентов саморазвития, использование поисковых методов обучения), рефлексии (осознание студентом собственной деятельности, анализ результатов, конструирование последующих действий и планов).

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: способствовать самопознанию и саморазвитию мотивационно-потребностного, интеллектуально-творческого и профессионального потенциала личности студента.

1.2. Задачи курса:

1) Дать теоретические основы эвристического саморазвития личности.

2) Способствовать изучению и развитию «Я-концепции» студента.

3) Побуждать студентов к самосовершенствованию.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

• Студенты должны ориентироваться в теоретических основах эвристического саморазвития;

• Знать характеристику «Я» – концепции;

• Владеть методами самодиагностики личности;

• Уметь конструировать программу саморазвития студента.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1. Теоретические основы эвристического саморазвития личности студента

2. Основы диагностики «Я – концепции» студента

3. Основы проектирования программы саморазвития студента

2.2. Темы и краткое содержание

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭВРИСТИЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Тема 1. Введение. Цель и задачи курса. История развития эвристики, ее основные направления. Эвристическое саморазвитие как область науки эвристики, ее предмет, закономерности, принципы.

Тема 2. Понятие о саморазвитии. Структурные компоненты саморазвития: самооценка, самопознание, самовоспитание, самоактуализация, самовыражение, самоопределение, самосовершенствование, самоуправление, самосознание, их характеристика.

РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ «Я» – КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТА

Тема 1. Характеристика «Я» – концепции как «теории самого себя». Обзор позиций: К. Блага, М. Шебека, Р. Бернса и др. Механизм формирования, движущие силы и условия развития «Я». Понятие о «Я» – структуре (по М. Дьюи). Методика «Кто Я?». Рисуночный тест «Автопортрет».

Тема 2. Изучение мотивационно-потребностной сферы, интересов, самооценки и уровня притязаний студентов. Их значение для саморазвития студента. Содержание «потребности нужды» и «потребности роста». Упражнение «Торт» потребностей. Самотестирование: самооценки, уровня притязаний, интересов студента. Методика непроизвольного рисунка. Рекомендации по саморазвитию.

Тема 3. Понятие о способностях и познавательных процессах студентов: внимании, мышлении, памяти. Признаки понятия способности (по Б. М. Теплову). Самотестирование.

Тема 4. Выявление индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности студентов. Содержание и специфика познавательной деятельности студента вуза. Проблема успеваемости студента и условия успешной учебы. Определение личного рабочего стиля, учебных умений, трудолюбия и работоспособности.

Тема 5. Саморазвитие социально-значимых качеств. Социотипическое поведение личности студента. Критерии оценки социальных качеств. Ценностно-смысловое поле и уровень анализа отношений личности студента в системе «роль для себя». Принятие себя. Признаки и черты самоактуализирующейся личности. Определение социотипа личности. Методика «Индекс жизненной удовлетворенности». Упражнение «Пирамида жизни». Задание «Жизненные цели».

Тема 6. Саморазвитие в сфере общения студентов. Функции, средства, структура общения. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения. Уровни межличностных отношений и проявления личности в совместной деятельности. Методы изучения общения: коммуникативных качеств, деловое общение, шкала доброжелательности, оценка уровня конфликтности. Методика «Мой круг общения». Рекомендации по оптимальным взаимоотношениям с окружающими.

Тема 7. Самоопределение и «Я» – профессиональное. Слагаемые профессинального самоопределения. Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов.

РАЗДЕЛ 3. ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ

САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА.

Тема 1. Понятие о проектировании. Сущность программы саморазвития, ее структурные компоненты и виды (долгосрочная, кратковременная). Рекомендации по конструированию индивидуальной программы саморазвития.

Тема 2. Самоанкетирование, самотестирование. Получение данных. Оформление заключения, разработка программы, составление прогноза.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Теоретические основы эвристического саморазвития личности студента

Тема 1. *Человека делает образованным лишь его внутренняя работа, собственное, самостоятельное обдумывание, переживание, перечувствование того, что узнает от других людей или из книг.*

Основателем педагогической эвристики является Д. Пойа, однако эвристические методы известны со времен Сократа как способы обучения путем беседы. Понятие «эвристика» сегодня понимают как:

1) науку, изучающую закономерности построения действий в новой ситуации и продуктивное творческое мышление;

2) восходящий к Сократу метод обучения (эвристическая беседа);

3) специальные методы, используемые в процессе открытия нового.

Для нас важным и основополагающим является этимология этого понятия **«эвристика» –** переводе с греческого языка означает «*обнаружение, открытие, отыскивание».* Эвристика понимается как метод создания нового.

Эвристическое саморазвитие означает открытие собственного «Я», раскрытие своих актуальных и потенциальных возможностей. Эвристическое саморазвитие направлено не только на констатацию собственного наличного уровня развития, но и на нахождения вектора своего ближайшего уровня развития.

В. Н. Соколов, В. И. Андреев и др. рассматривают законы и следующие из них правила эвристического и творческого саморазвития. Приведем некоторые из них, значимые для нас:

1. ***Закон гетерохронности саморазвития*** (неравномерности) – правило опирайтесь на ваши наиболее развитые качества и способности, но постоянно активизируйте развитие слабых.

2. ***Закон целостности саморазвити,*** (так как саморазвитие многокомпонентный процесс, то все составляющие взаимосвязаны, изменение одного из компонентов приводит к саморазвитию в целом) – правило каждый день хоть в чем-то стремитесь изменить себя к лучшему. Пройдет месяц, неделя, год и вы обратите внимание, что вы в целом стали умнее, сильнее, добрее.

3. ***Закон самоусложнения творческих задач и проблем***

(процесс развития личности осуществляется тем эффективнее, чем более сложные творческие задачи, но и посильные для себя вы решаете) – правило постепенно усложняйте для себя творческие задачи, соизмеряя их со своими силами.

4. ***Закон периодической мобилизации и релаксации*** (для успеха в любом виде деятельности необходима не только мобилизация, но и периодическое расслабление, снятие напряжения, этот закон известен давно в трудах физиологов и психологов В. М. Бехтерева, Г. Лозанова, Г. Селье) – правило овладевайте наиболее эффективными приемами периодической мобилизации и релаксации.

5. ***Закон ускорения саморазвития в условиях конкуренции и стремления к лидерству*** (процесс саморазвития существенно ускоряется, если личность мотивирована к лидерству в конкурентной борьбе с сильным и достойным соперником) – правило стремитесь к лидерству, не бойтесь конкурентной борьбы, но при этом не только ищите слабые места конкурента, но и учитесь у него.

Таким образом, **эвристическое саморазвитие студента** – область знаний, которая опирается на законах, принципах, правилах эвристики и способствует самооткрытию и самоизменению физических и духовных сил личности.

Тема 2. Понятие «саморазвитие» является не менее главным для нас, поэтому перейдем к его характеристике. Это слово состоит из двух частей «само» и «развитие». Под **развитием личности** понимают процесс количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств личности.

В трудах ученых-психологов доказано, что развитие личности есть непрерывный процесс обогащения ее жизнедеятельности, т. е. это «изменения в мотивационной, интеллектуальной, нравственной и др. сферах личности» (В. И. Андреев). Этот процесс может идти у личности с различной скоростью, в разном темпе.

Институтами развития выступают, прежде всего: семья, педагоги, окружение. В психолого-педагогической литературе выделяют разные виды этого процесса: физическое, физиологическое, психологическое, социальное и т. п., а также прогрессивное и регрессивное.

Когда же мы говорим о **саморазвитии**, то имеем в виду, что это изменение личности, ее физических и духовных сил, направленных на самого себя, это изменение «самости», собственного «Я».

Изменение собственного «Я» связано с такими понятиями как: самопознание, самоопределение, самовоспитание,

самообразование, самосовершенствование, самореализация, самоуправление, самоконтроль и т. д. Таких «само» достаточно большое количество, все они связаны с развитием самосознания.

Самосознание – это процесс осознания своего «Я» в многообразии индивидуальных особенностей, выделение себя из окружающего мира и представление о себе в сопоставлении с другими людьми. Оно помогает человеку сохранять себя и свое «Я», а также регулирует всю сложную систему внутреннего психического мира человека (В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, Н. С. Глуханюк).

Самосознание включает три главных компонента:

1) *самопознание* – процесс начинается с познания себя через сравнение с другими. Другой, более высокий уровень самопознания – сравнение по типу «Я и Я»;

2) *самооценку* – определенное эмоционально-ценностное отношение к себе;

3) *самовоспитание* – процесс самоуправления, направленный на осознанное изменение своей личности.

Таким образом, самосознание характеризуется представлением о себе, «Я-образом» или «Я-концепцией».

Раздел 2. Основы диагностики «Я» – концепции студента

Тема 1. *В человеке, несомненно, есть двойное Я, истинное, реальное, глубокое, и Я, созданное воображением и страстями, фиктивное, тянущее вниз. Личность вырабатывается длительным процессом, выбором, вытеснением того, что во мне не есть мое Я (Н. Бердяев).*

И. М. Слободчиков, О. И. Самуйлова рассматривают развитие **«образа Я»** как составную часть Я-концепции. Это установка по отношению к самому себе, с включением таких компонентов как: – когнитивный – образ своих качеств, способностей; – эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничижение; – оценочно-волевой – стремление повысить свою самооценку, завоевать самоуважение.

«Образ Я» есть постепенное формирующееся представление о себе, собственных характеристиках, своем месте в социальном мире.

Карл Блага, Михаэл Шебек определи структуру Я-концепции, которая состоит из следующих компонентов:

«Я» – *глобальное* все то, что объединяет, синтезирует, интегрирует все составные элементы «Я».

«Я» – *процессуальное* все то, что человек вспоминает, забывает,

осознает, воспринимает, переживает, чувствует. Это центр переживаний и осмыслений.

«Я» – структурное самопонимание и создание самого себя.

Отношение к миру – разнообразные отношенческие связи.

У. Джеймс понимает *«Я» как хозяина всех психических функций*, как общую сумму всего того, что он может назвать своим: физические и душевные качества, предметы, принадлежавшие ему, люди, имеющие к нему некоторые определенные отношения, привычки вкусы. Этот ученый выделяет составные элементы личности: физический, социальный, духовный и вводит понятие «психологическое пространство личности», под которым понимает субъектно значимые фрагменты бытия, т. е. существенный, выделяемый из всего богатства мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека.

По Роберту Бернсу:

• *Идеальное – «Я»* это представление о том, каким бы я хотел быть.

• *Реальное – «Я»* какой я есть на самом деле.

• *Зеркальное «Я»* или представление о том, каким меня видят другие.

Тема 2. Мотивационный блок – в основе лежат мотивы. Мотив – это побудительный фактор, некий стимул. В структуре личности он имеет большое значение т. к. он составляет ядро личности. Американский ученый Маслоу определяет этот блок пирамидально:

• Органические потребности (в еде, питье, во сне, в чувстве безопасности и т. д.).

• Социально – значимые потребности (в общении, познании, в активных самостоятельных действиях). Именно он формирует человека как личность.

• Самоактуализация (от лат. действительный, настоящий) – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Краткое содержание: личностный рост и развитие; Образ: распускающийся бутон цветка; Переживание: хочу, чтобы хватило сил.

Законы развития потребностей: 1 закон: возвышение потребностей. Он дает возможность каждой из потребностей проявить себя более широко и на более высоком уровне. 2 закон: чем больше у человека развит круг потребностей, тем богаче и интереснее его личность.

Содержание **«потребности нужды»** и **«потребности роста»** заключается в том, что «потребности нужды» составляют

органические потребности в еде, питье, чувстве безопасности – это биологический уровень, уровень индивида, обеспечивающий естественный отбор.

«Потребности роста» составляют социальный уровень, они связаны с мотивацией человека, это уровень личности. Граница проходит не между биологическими и социальными потребностями, а между потребностями человека и животных.

Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности.

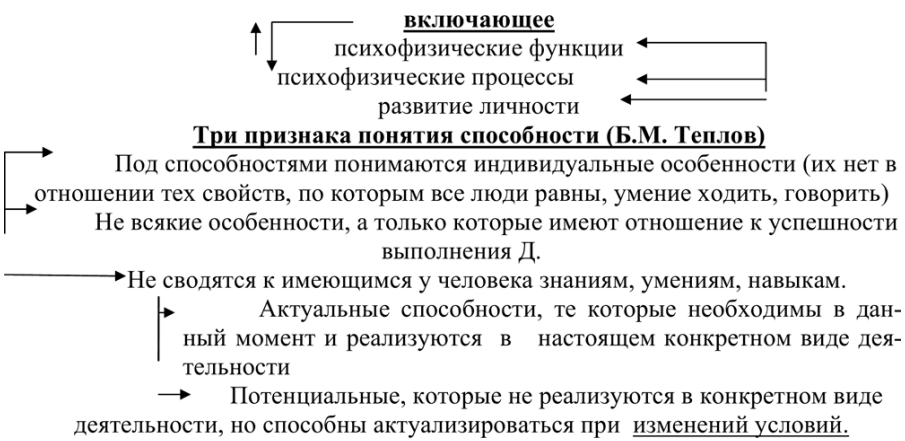
Уровень притязаний – 1) уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий; 2) выбор субъектом цели очередного действия, формирующийся в результате переживания успеха и неуспеха прошлых действий; 3) желаемый уровень самооценки личности.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Оценивается через применение к себе определенной системы критериев.

Тема 3. *Мысль – это властелин жизненной энергии, капитан корабля жизни…О человеке можно судить по тому, как он мыслит (П. Вайнцвайг).*

Способности

Деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, эти ндивидуальные особенности называются **способности** сложное синтетическое образование.


включающее
психофизические функции
психофизические процессы
развитие личности
Три признака понятия способности (Б.М. Теплов)
Под способностями понимаются индивидуальные особенности (их нет в отношении тех свойств, по которым все люди равны, умение ходить, говорить)
Не всякие особенности, а только которые имеют отношение к успешности выполнения Д.
Не сводятся к имеющимся у человека знаниям, умениям, навыкам.
Актуальные способности, те которые необходимы в данный момент и реализуются в настоящем конкретном виде деятельности
Потенциальные, которые не реализуются в конкретном виде деятельности, но способны актуализироваться при изменений условий.

Человеком используется только около 10 % своих

способностей Характер социальных условий способствует превращению потенциальных способностей в актуальные.

Тема 4. Слово «студент» переводится с латыни как «усердно работающий, занимающийся». Учеба – это основной вид деятельности студентов в вузе. Школьная работа «на отметку» заменяется деятельностью по познавательному и профессиональному ***самообразованию***. Традиционно самообразование рассматривают как приобретение знаний путем самостоятельных занятий, т. е. как самостоятельное обучение, самосозидание, самостоятельного приобщения к культуре.

Поступив в вуз, бывший ученик, сталкивается с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса. Большая роль отводится самостоятельной работе. В школе педагог учит ученика, а вузе преподаватель ***руководит самостоятельной работой*** студентов. Следовательно, успех обучения в вузе в значительной мере зависит от эффективности самостоятельной работы студентов.

Научиться учиться – значит, уметь выполнять учебную деятельность, что невозможно без сознательного принятия и творческого выполнения учебной задачи с обязательной рефлексией – самоанализом и самооценкой степени успешности собственных действий и является для любого учащегося, в том числе для студентов, важнейшей задачей.

Продуктивность учебной деятельности студентов зависит от обучаемости, под которой понимается «совокупность интеллектуальных свойств человека». Учитывая то, что обучение студента в вузе характеризуется высокой интенсивностью интеллектуальной деятельности, интеллект как общая способность претерпевает изменения.

А. В. Капцов подчеркивает, что на изменение интеллекта влияет уровень трудности заданий, регулярность выполнения программы самостоятельной работы. Он выделяет группы студентов по изменению уровня интеллектуальных способностей: регрессирующие, прогрессирующие и не изменяющие уровень интеллектуального развития.

Поэтому целью самостоятельной работы студентов должно быть развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, активно-преобразующее отношение к получаемой информации, способность выстраивать индивидуальную траекторию самообучения.

Главный признак самостоятельной работы студента состоит ***не в том,*** что студент занимается без непосредственного участия преподавателя, ***а в том,*** что в его деятельности сочетается

функция ***перевода информации в знания, умения*** и функция ***управления этой деятельностью.***

К методам самостоятельной учебной деятельности студентов относят: обретение лексических навыков аудирования и конспектирования, культура чтения, овладение стилистикой научной речи, умение использовать библиотечные ресурсы, находить информацию с помощью автоматизированных систем, умение работать с научными документами и литературой (т. е. монографиями, пособиями, статьями, программами, инструкциями и т. д.), написание творческих работ (рефераты, курсовые и дипломные работы, методические разработки и т. д.), умение составлять библиографический список, аннотацию, резюме, рекламное представление, аналитическую справку, рецензию.

Таким образом, можно предложить следующие рекомендации по организации самостоятельной познавательной деятельности студентов:

• Четко соблюдайте режим дня;

• Планируйте и контролируйте свою работу, выполняйте ее в точно намеченный срок;

• Экономьте свое время;

• Правильно организуйте свое рабочее место;

• Пользуйтесь справочниками, словарями, каталогами;

• Применяйте рациональные приемы мыслительной деятельности;

• Правильно и аккуратно оформляйте результаты своей работы;

• Помните, что «не записанная мысль – это потерянный клад» (Д. И. Менделеев);

• Выработайте свой индивидуальный стиль умственного труда;

• Запомните формулу успешного управления своей деятельностью: «знаю, могу, хочу, успеваю».

Тема 5. В настоящее время активно развивается новая область знания **– соционика** (К. Юнг, З. Фрейд и др.). Соционика объединяет людей по доминирующим признакам в определенную группу, которая носит название «тип личности». В социотипическом поведении субъект выражает усвоенные в культуре образцы поведения и познания.

Ценностно-смысловое поле – совокупность переживаемых субъектом актуальных («здесь и теперь») побудителей его активности, отношений к тем объектам и поступкам, явлениям, ради которых развертывается деятельность и общение. Когда

социальная роль приобретает личностный смысл, она выступает в форме смысловых установок, начинает детерминировать направленность поведения личности.

Признаки и черты самоактуализирующейся личности.

По подсчетам Маслоу А. самоактуализирующиеся личности составляют около 1 % населения и представляют собой образец психологически здоровых и максимально выражающих человеческую сущность людей, они отличаются от большинства.

Маслоу А. провел обширное исследование самоактуализирующихся людей и выделил основные черты, которые им присущи:

1. Более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, интерес к неизведанному.

2. Принятие себя и других такими, какие они есть, отсутствие хищных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны других.

3. Спонтанность проявлений, простота и естественность. Такие люди соблюдают установившиеся ритуалы, традиции, но относятся к ним с юмором. Это позиция сознательного конформизма. Конформизм – податливость человека давлению группы, проявляется в изменении поведения.

4. Деловая направленность. Такие люди заняты не собой, а своей жизненной задачей.

5. Они склонны к одиночеству, для них характерна позиция отстраненности, это им помогает спокойно переносить неприятности и быть менее подверженным воздействиям из вне.

6. Автономия и независимость от окружения, устойчивость под воздействием фрустрирующих факторов. Фрустрация – психическое состояние переживания неудачи, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некой цели.

7. Свежесть восприятия, нахождение каждый раз нового в уже известном.

8. Чувство общности с человечеством в целом.

9. Дружба с другими самоактуализирующимися людьми, узкий круг близких людей, отсутствие враждебности в отношениях.

10. Готовность учиться у других.

11. Устойчивые внутренние моральные нормы, развитое чувство добра и зла, ориентация на цель, средства всегда подчиняются этим целям.

12. «Философское» чувство юмора, никогда не считают

смешной чью-то ущербность или невзгоды.

13. Креативность.

14. Достаточно критично относятся к своей культуре, выбирая из нее хорошее и отвергая плохое. Они нередко оказываются в изоляции в той культурной среде, которую они не желают принять.

Таким образом, социоразвитие – стимулирование развития и саморазвития позитивных качеств личности с учетом его личностных типов (В. И. Андреев).

Тема 6. *Самая большая роскошь на свете – это роскошь человеческого общения (С-А. Экзюпери).*

Умение общаться в широком смысле слова уметь наиболее благоприятным образом строить свои взаимоотношения с людьми, жить в обществе. Выделяют два вида общения: ***межличностное*** общение (свободное), в основном общение студентов друг с другом, в группе и ***деловое*** общение в процессе совместной деятельности с преподавателем и сокурсниками.

Поведение человека определяется и той группой, в рамках которой протекает его жизнь в вузе. Каждая студенческая группа формирует присущие ее членам взгляды, установки, ценности, которые и предъявляют к поведению человека определенные требования.

Нормой межличностных отношений в студенческой среде являются спокойные, ровные отношения с сокурсниками, отсутствие конфликтов, помощь друг другу, отсутствие отчуждения в группе, сплоченность, способность строить межличностные отношения, возможность открытой коммуникации.

В университете существует свой особый кодекс поведения, свои правила и его нормы. Поэтому поведение в учебном заведении несколько отличается от его поведения в быту и других заведениях. Вузовские отношения предполагают наличие благоговейного отношения к учебному процессу, тактичность, вежливость, соблюдение элементарных правил культуры общения.

Полноценное обучение и творческий рост студента – особенно в университете – невозможно вне партнерских, коллегиальных отношений. Преподаватели вуза – это одновременно и ученые, разрабатывающие ту или иную проблему. Поэтому студент должен «заинтересовать» собой преподавателя, научного руководителя, доказать свою готовность и способность общаться с ним не по-школярски – исполнительно, а на «равных».

Поведение и общение человека определяется и его

психофозиологическим состоянием. Если человеку плохо, он болен или недомогает, то поведение его раздражительно, отличается апатией, неадекватностью, а в некоторых случаях и агрессивностью. И наоборот, хорошее состояние предполагает умение адекватно реагировать на внешние события, принимать правильные решения, наличие доброжелательности и культуры.

Коммуникативные умения включают три главных компонента (по И. В. Лабутовой): ***психотехнический*** (психофизическая саморегуляция человека в общении), ***экспрессивный*** (вербальные – речевые и невербальные средства общения), ***межличностный*** (процесс взаимодействия, взаимопонимания и взаимовлияния).

Общение в вузе предполагает соблюдение речевого этикета, заключающегося в определенных нормах взаимодействия. Вот некоторые его правила:

А) к говорящему человеку: быть доброжелательным к другим, т. е. запрещается какого-либо рода оскорбления, ущемления, негативные оценки; быть корректным, вежливым, учитывать возраст адресата, место, положение, где идет разговор; говорящему не рекомендуется произносить часто собственное Я; вести отбор языковых средств.

Б) к слушающему: если к вам обращаются с сообщением, то нужно прервать собственное дело и выслушать; выслушать собеседника до конца, не прерывая; внешним видом показать заинтересованность (взглядом, мимикой, жестом).

Чтобы избежать в общении с окружающими ненужных конфликтов, можно придерживаться следующих советов:

• Не говорите сразу с взвинченным, возбужденным человеком.

• Прежде чем сказать о неприятном, создайте благоприятную, доброжелательную атмосферу доверия.

• Попробуйте стать на место оппонента, посмотреть на проблему его глазами.

• Не скрывайте своего доброго отношения к человеку, выражайте одобрение его поступками.

• Заставьте себя молчать, когда Вас задевают в мелкой ссоре.

• Умейте говорить спокойно и мягко, уверено и доброжелательно.

• Признавайте, искренне достоинства окружающих во весь голос и врагов станет меньше.

• Если Вы чувствуете, что не правы, признайте это сразу.

• Если вы кого-то обидели, то не стесняйтесь попросить извинения.

• Не стремитесь доминировать, во что бы то ни стало, помните, что прямолинейность хороша, но не всегда.

• Критикуйте, но не критиканствуйте.
• Чаще улыбайтесь.
• Проявляйте выдержку и настойчивость в любой ситуации.
• Реализуйте себя в творчестве, а не в конфликтах.

Как только, у вас возникла сильная эмоция гнева, используйте ***три способа сжечь эмоцию физическими усилиями:*** 1. сделайте вдох, на выдохе сожмите сильно кулаки. Держите напряжение до тех пор, пока не кончится выдох. Сделайте это раз, два… десять – до сильной усталости. Иными словами, сильное мышечное напряжение ослабляет действие эмоций на организм. 2. При возникновении отрицательной эмоции начинайте усиленно дышать в течение 5-10 мин. Дышите глубоко. 3. Если вы верующий, прочитайте молитву.

Тема 7. Понятие «самоопределение» соотносится с такими понятиями как сасоактуализация, самореализация, самоосуществление, которые рассматривались нами ранее (см. раздел 1 тема 2). Смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность (П. Г. Щедровицкий).

Профессиональное самоопределение – поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения (Н. С. Пряжников).

Е. А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания);

2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

«Я – профессиональное» является личностным самоопределением и зависит от самого человека. При творческом подходе к своей жизни сам смысл создается человеком заново (В. Франкл, Н. А. Бердяев и др.). Именно в таком случае человек превращается в подлинного *субъекта самоопределения*.

В настоящее время Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. дают понятие **«Я-концепция педагога профессиональная»** под которым понимают – ту часть Я-концепции личности педагога, которая складывается из того, как себя видит и оценивает педагог в настоящее время («актуальное Я»); того, каким педагог видит себя и оценивает по отношению к начальным этапам работы («ретроспективное Я»); того, каким бы хотел стать педагог («идеальное Я»); того, как, с точки

зрения педагога, его рассматривают другие люди – его коллеги, дети и др. («рефлексивное Я»).

Слагаемые профессионального самоопределения связаны с определением личной профессиональной перспективой, которая включает в себя такие компоненты (по Е. А. Климову):

• осознание ценности честного труда (ценностно-нравственная основа самоопределения);

• осознание необходимости профессионального образования после школы;

• общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменения;

• знание мира профессионального труда, конкретных выбираемых целей (макроинформационная основа самоопределения);

• выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласованность с другими важными жизненными целями;

• выделение ближайших и ближних профессиональных целей (как этапов и путей к дальней цели);

• представление о своих возможностях и недостатках, могущих оказать влияние на достижение поставленных целей;

• представление о путях преодоления своих недостатков (и о путях оптимального использования своих возможностей);

• представление о внешних препятствиях на пути к целям;

• знание о путях преодоления внешних препятствий;

• наличие системы резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту);

• представление о смысле своего будущего профессионального труда;

• начало практической реализации плана профессионального самоопределения.

Раздел 3. Основы проектирования программы саморазвития студента

Тема 1. Метод проектов возник в 1920-х гг. в США и связан с развитием гуманистического направления в философии и образовании, предложенный Дж. Дьюи. Проект – есть всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью (В. Килпатрик). Под ***проектированием*** понимают деятельность по определению целей, задач, конкретизации индивидуальных способов их достижения, осуществление рефлексии профессионально-образовательного роста. ***Этапами проектирования*** являются:

• диагностический (предполагает диагностику наличного

уровня развития личностных особенностей студента);

• деятельностный (конструирование программы саморазвития);

• прогностический (определение ожидаемых результатов).

Планы семинарских занятий

Тема 1. Основы диагностики «я» – концепции студента.

Вопросы:

1. Характеристика «Я» – концепции как «теории самого себя». Методика «Кто Я?». Рисуночный тест «Автопортрет».

2. Значение для саморазвития студента мотивационно-потребностной сферы, интересов, самооценки и уровня притязаний. Упражнение «Торт» потребностей. Самотестирование: самооценки, уровня притязаний, интересов студента. Методика непроизвольного рисунка.

3. Способности и познавательные процессы: условия успешной учебы. Определение личного рабочего стиля, учебных умений, трудолюбия и работоспособности.

Литература:

1. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: «Владос», 1999.

2. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. – М., 2001.

3. Головатый Н. Ф. Студент: путь к личности. – М., 1982.

4. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб., 2000.

5. Шепилова Н. А. Основы адаптации студентов к вузу. – Магнитогорск, МаГУ, 2007.

Тема 2. Основы диагностики «я» – концепции студента.

Вопросы:

1. Социально-значимые качества. Определение социотипа личности. Методика «Индекс жизненной удовлетворенности». Упражнение «Пирамида жизни». Задание «Жизненные цели».

2. Коммуникативная компетентность. Шкала доброжелательности, оценка уровня конфликтности. Методика «Мой круг общения».

3. Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов.

Литература:

1. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М., 1995

2. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990

3. Левитан В. М. Основы педагогической деонтологии. – М.:

Наука, 1994.

Тема 3. Основы проектирования программы саморазвития студента.

Вопросы:

1. Сущность программы саморазвития, ее структурные компоненты.
2. Анализ полученных данных самодиагностики, обсуждение выводов и заключения, составление прогноза.
3. Конструирование индивидуальной программы саморазвития.

Литература:

1. Прутченков А. С. Тренинг личностного роста. – М., 1993.
2. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М., 1990.
3. Данилова В. Как стать собой: Психотехника индивидуальности. – Харьков, 1994.
4. Мануэль Дж. Смит Тренинг уверенности в себе. – СПб., 2002.
5. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М., 1995.

Программа самостоятельной работы

На основе прослушивания курса лекций, работы с литературными источниками выполните следующие задания:

1. Подберите высказывания великих ученых о саморазвитии, самовоспитании и самосовершенствовании личности.

2. Дайте ответ на вопрос: какие факторы влияют на уровень успеваемости студента?

3. Подготовьте доклад на следующие темы:

• Особенности учебной деятельности студента.

• Технология работы с литературными источниками.

• Технология работы студента на лекции или семинаре (на выбор).

4. Составьте альбом «Методики изучения…» по одной из рассматриваемых в курсе тем.

5. Что такое индивидуальный стиль познавательной деятельности студента?

6. По материалам лекций и семинаров подготовьте ответ на вопрос, что такое «Я» – концепция студента? Сравните свою точку зрения с другими авторами.

7. Выделите основные компоненты саморазвития студента. Дополните их собственными.

8. Выработайте программу саморазвития студента.

Перечень контрольных вопросов

1. История развития эвристики.
2. Эвристическое саморазвитие как область науки эвристики.
3. Понятие о саморазвитии и его структурные компоненты.
4. Характеристика «Я» – концепции как «теории самого себя» (обзор разных точек зрения).
5. Механизм формирования, движущие силы и условия развития «Я».
6. Понятие о «Я» – структуре (по М. Дьюи).
7. Значение мотивационной сферы в саморазвитии студента
8. Способности студента в структуре «Я» – концепции.
9. Познавательные процессы и саморазвитие студента.
10. Содержание и специфика познавательной деятельности студента вуза.
11. Проблема успеваемости студента и условия успешной учебы.
12. Саморазвитие социально-значимых качеств.
13. Социотипическое поведение личности студента.
14. Критерии оценки социальных качеств.
15. Признаки и черты самоактуализирующейся личности.
16. Функции, средства, структура общения студента.
17. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения.
18. Самоопределение и «Я» – профессиональное.
19. Слагаемые профессинального самоопределения.
20. Технология конструирования программы саморазвития.

Список рекомендуемой литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Издат. Казанского ун-та, 1996.
3. Айванхов О. М. Человек, овладевающий судьбой. – М., 1995.
4. Блага К., Шебек М. Я – твой учитель, ты – мой ученик. – М., 1991.
5. Байбурин А. К., Топорков А. Л. У истоков этикета. Л.: Наука, 1990.
6. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М., 1990.
7. Гинзбург М. Р. Путь к себе. – М.: Педагогика, 1991.
8. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. – М., 1987.
9. Гусинский Э. Н. Образование и личность. – М., 1994.
10. Добротворский И. Л. Как найти себя и начать жизнь. – Воронеж, 1994.
11. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. – М., 2001.
12. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990.
13. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М., 1995.
14. Козлов Н. И. Формула личности. – СПб., 1999.
15. Косякова О. О. Возрастные кризисы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
16. Леонтьев А. А. Психология общения. – М., 1997.
17. Лешер В. Ю. Проблемы теории и практики развития творческого потенциала студентов университета. – Магнитогорск, МаГУ, 2008.
18. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя. – Чебоксары, 1996.
19. Мануэль Дж. Смит Тренинг уверенности в себе. – СПб., 2002.
20. Осницкий А. К. Психология самостоятельности, – Нальчик: Изд-й центр «Эль-Фа», 1996.
21. Прутченков А. С. Тренинг личностного роста. – М., 1993.
22. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб., 2000.
23. Хорни К. Самоанализ. – М.: Аккад. проект, 2007.
24. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология

саморазвития. – М., 1995.
25. Шепилова Н. А. Основы адаптации студентов к вузу. – Магнитогорск, МаГУ, 2007.

Вакуленко О. В., к.п.н., Ганн Н. Ю., к.п.н.
Основы семейной жизни

Вакуленко О. В., к.п.н.

доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Шадринского государственного педагогического института,

Ганн Н. Ю., к.п.н.

доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического института

Пояснительная записка

Социально-политические преобразования в России, начавшиеся в последней четверти XX века, вызвали деформацию многих культурных и духовных ценностей, накопленных веками. Это обстоятельство сказалось и на российской семье. Наблюдается трансформация семейного образа жизни, растет число разводов, снижаются показатели репродуктивного здоровья, расшатываются поведенческие нормы в сфере семьи и брака, наблюдается неудовлетворенность многих супругов эмоционально-психологическим климатом в семье. Демографический кризис в стране достиг апогея и стал проблемой национальной безопасности. Вот почему сегодня одним из приоритетных направлений развития страны является укрепление семьи.

Эффективным инструментом для предотвращения дальнейшего обострения кризиса семьи является воспитание у подрастающего поколения осознанного ценностного отношения к будущей семейной жизни. Готовность молодежи к семейной жизни – важная характеристика ее социальной зрелости и психического здоровья. Между тем приходится констатировать, что взгляды молодых людей о брачно-семейном поведении формируются стихийно, под воздействием массовой культуры и традиций ближайшего окружения, часто деструктивных по содержанию. Низкий уровень ценностного отношения к браку у молодежи не может не вызывать тревогу у специалистов.

Сложившаяся ситуация требует поиска новых подходов в подготовке молодежи к семейной жизни, а также создания специальных психолого-педагогических и социально-педагогических условий для формирования у учащихся осознанной личностной мотивации к браку. Важно, чтобы молодой человек смог не только противостоять «разломам» социальной действительности, но и сформировать для себя важные ценностные ориентиры в системе «человек-семья-общество», что предполагает, на наш взгляд, получение определенных знаний, установок и умений применять их на практике.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: формирование у юношей и девушек потребности в создании семьи, личностной готовности студентов к браку и семейной жизни.

1.2. Задачи курса:

1) Формировать теоретические знания о семье как социальном институте.

2) Воспитывать высоконравственные межличностные отношения.

3) Выработать позитивную установку на семью и брачные отношения.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Реализация спецкурса «Основы семейной жизни» позволит учащимся:

• получить теоретические знания по психологии и педагогике семьи;

• углубить знания по психологии семейных отношений;

• приобрести умения правильно строить внутрисемейные отношения и воспитывать детей.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Особенности возрастно-полового развития человека.

2) Особенности межличностных отношений юношества.

3) Брак и семья.

4) Основные ценности семьи.

5) Семья и дети.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНО-ПОЛОВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА.

Природные свойства личности, ее индивидуально-психологические особенности. Система потребностей, мотивов, интересов личности. Возрастные особенности полового развития и психофизиологические особенности полов. Представление личности о себе, ее «Я-образ».

РАЗДЕЛ 2. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ЮНОШЕСТВА.

Понятия о психологии межличностных отношений, о нравственных основах взаимоотношений между юношами и девушками, о товариществе, дружбе и любви, о культуре поведения влюбленных, добрачных половых связях и их последствиях. Взаимосвязь моды, красоты и здоровья.

РАЗДЕЛ 3. БРАК И СЕМЬЯ.

Зависимость прочности семьи от сохранения ею традиционной формы нравственности, характерной для данной культуры. Характеристика основных функций семьи. Стадии жизненного цикла семьи. Особенности формирования супружеской пары. Семейное законодательство. Характеристика молодой семьи: адаптация молодых супругов к семейной жизни, организация семейного быта, формирование родительских позиций в период ожидания ребенка, причины конфликтов и т. д.

РАЗДЕЛ 4. ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ.

Характеристика нравственно-психологического климата в семье. Психологическая совместимость супругов. Воспитание будущего семьянина. Причины возникновения семейного неблагополучия. Развод как социально-нравственное явление.

РАЗДЕЛ 5. СЕМЬЯ И ДЕТИ.

Отец и мать как воспитатели. Воспитание детей в семье. Возрастная динамика отношений. Ошибки семейного воспитания.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Особенности возрастно-полового развития человека

В создании семьи участвуют двое: он и она. Их собственное счастье, счастье будущей семьи и будущих детей во многом зависит от того, как они оба воспитаны, какие качества личности у них сформированы.

Что же такое *личность?* Под личностью чаще всего имеют в виду просто отдельного конкретного человека. Нередко употребляются и близкие к этому понятия, такие, как «индивид», «индивидуальность».

Появляясь на свет, как индивид, человек постепенно формируется как *личность,* считают, что личностью следует называть человека, достигшего *определенного уровня* психического и социального развития. Это такой уровень развития человека, на котором он приобретает способность ставить перед собой жизненно важные цели и достигать их, когда у него появляются собственные взгляды и отношения, собственные моральные требования и оценки, которые делают этого человека относительно устойчивым и независимым от чуждых его убеждениям воздействий окружающих.

То, кем человек станет, определяется в основном тем, что он делает из самого себя. Способность личности «делать себя самого» существенно определяет судьбу человека, его ценность для общества и, конечно, отношение к нему со стороны других людей.

Таким образом, человек, являющийся личностью, обладает таким уровнем психического и социального развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью.

Индивидуальность – одна из наиболее характерных сторон личности. Под нею понимается неповторимое сочетание психологических особенностей личности. Индивидуальность – это то особенное, специфическое, что отличает этого человека от всех других. Каждый человек по-своему ощущает и воспринимает окружающий мир, у него есть свои особенности памяти, мышления, внимания, у него своеобразное воображение, свои интересы, симпатии, привязанности, особенности настроения, большая или меньшая сила эмоциональных переживаний, сильно или слабо развитая воля, легкий или трудный характер. Самое

глубокое, самое тонкое и труднодоступное измерение – это внутреннее «я» человека. Внутренний мир личности присущ только ей одной, он возникает и развивается вместе с человеком. Каждому человеку необходимо понимать и постоянно помнить, что сложный внутренний мир, индивидуальность имеются не только у него, но и у каждого из окружающих его людей. И если человек, который находится рядом со мной, отличается от меня, то это не значит, что он хуже меня. Он просто другой, и нужно попытаться понять этого другого человека с его индивидуальными особенностями, с его сильными и слабыми сторонами.

Человека на личностном уровне развития как раз и характеризует не только умение разбираться в себе самом, в своих желаниях, возможностях, поступках, но и способность понять окружающих людей, своих близких, учитывать их интересы, желания, вкусы, привычки, настроения. Умение выделить наиболее существенные особенности другого человека, определить истинный смысл его поступков, настроений, умение правильно реагировать на возможные противоречия, расхождения, возникающие у людей особенно в семье, – важный показатель уровня психического и социального развития человека.

Чтобы узнать характер человека, требуется время и постоянное общение с ним. Зная характер человека, мы можем предвидеть, как он поступит в таких-то обстоятельствах и чего следует ждать от него. Если же индивидуальность человека лишена внутренней определенности, если его поступки зависят не столько от него самого, сколько от внешних обстоятельств, мы говорим о «бесхарактерном человеке». Черты характера проявляются через привычные формы поведения человека.

Все черты характера можно условно разделить на две группы. *Первая – черты характера, в которых выражена направленность личности,* например: коллективизм и эгоизм, чуткость и грубость; общительность и замкнутость, скрытность; трудолюбие и лень; добросовестность; аккуратность и безответственность, небрежность; инициативность, чувство нового и консерватизм; бережливость и мотовство; помощь другим и хищническое отношение к людям; скромность, самокритичность и зазнайство; требовательность к себе и заносчивость; чувство собственного достоинства и высокомерие.

Вторая группа – волевые черты характера, которые выражаются в умении и привычке сознательно регулировать свое поведение, свою деятельность и в соответствии с определенными принципами, преодолевать препятствия на пути к поставленной

цели. Это такие черты, как целеустремленность, самообладание, дисциплинированность, мужество, смелость. Но эти черты характера ценны только тогда, когда проявляются у человека нравственно воспитанного. Целеустремленность и настойчивость карьериста, смелость хулигана или глупца не являются положительными чертами. Волевые черты ценны не сами по себе, а лишь вместе с нравственной направленностью личности.

Все черты характера не только проявляются в действиях, поступках, отношениях, но и формируются в них.

Нет такого характера, который нельзя было бы переделать. Поэтому бессмысленно ссылаться в оправдание какого-либо дурного поступка на недостатки характера.

Люди отличаются друг от друга и по темпераменту. Определить темперамент трудно, так как в чистом виде каждый тип встречается редко и большинство людей соединяют в себе черты разных темпераментов. Поэтому ученые считают, что типов темпераментов насчитывается не четыре, а гораздо больше.

Человек должен научиться владеть своим темпераментом, подчинять себе те или иные черты темпераментов – в этом и проявляется характер человека. Свойства темперамента формируются в деятельности человека и во многом определяются направленностью его личности. На основе каждого темперамента могут быть сформированы ценные качества личности.

В межличностных отношениях, и в частности в семейной жизни, конфликты нередко возникают вследствие того, что не учитываются некоторые особенности темперамента, как своего, так и другого человека.

В основе направленности личности лежат *потребности* – главный источник активности человека. Потребности – это осознание и переживание человеком нужды в том, что необходимо для поддержания жизни его организма и развития его личности. Потребности делят на *органические,* связанные с нуждами нашего организма, *социальные* и *духовные* (стремление к знаниям, творчеству, искусству).

Потребности человека становятся внутренними побудителями его поступков, его деятельности, то есть *мотивами.* При анализе любой конкретной деятельности человека речь всегда идет о мотивах поступков и действий.

Действие, как и поведение в целом, может побуждаться одновременно несколькими мотивами, тогда важно выявить *ведущий* мотив. От того, какие потребности, мотивы у человека преобладают, зависят и основные качества его личности, так как в основе любого качества личности лежит определенная потребность.

Интересы, стремления, цели, убеждения, мировоззрение это различные стороны единой направленности личности.

Интересы всегда направлены на тот или иной предмет, эмоционально привлекательный для человека. Интерес к чему-либо – к учебе, науке, искусству, спорту, труду – побуждает к соответствующей деятельности.

Содержание интересов говорит о направленности личности, о цели, которую человек ставит себе в жизни.

Широта интересов показывает разносторонность запросов личности. Интересы формируются и закрепляются в процессе деятельности человека.

Человек делает не только то, в чем испытывает непосредственную потребность, и занимается не только тем, что его сейчас интересует. У него есть моральные представления о долге, об определенных обязанностях, которые на нем лежат. Именно эти представления и есть *убеждения,* которые регулируют поведение человека. Убеждения – это система осознанных потребностей личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими принципами, мировоззрением.

Взрослый человек не может объяснять свои недостатки, свою низкую культуру тем, что его плохо воспитали, снимать с себя ответственность за это, взваливать ее на родителей, учителей. Необходима сложная работа над собой, самовоспитание. Без него не обойтись тому, кто хочет быть другом, хорошим семьянином, принести счастье своим близким, добиться успехов в учебе, карьере, жизни. *Самовоспитание* – это деятельность человека с целью совершенствования своей личности. Направленность самовоспитания зависит от жизненных целей, от того, каким человек хочет себя видеть, каким хочет стать. Особенно остро проблема самовоспитания встает в юношеском возрасте. Один из важнейших моментов становления личности в этом возрасте и основная предпосылка самовоспитания – формирование и развитие самосознания. *Самосознание* – это осознание себя как члена общества, осознание своих личных качеств, своих взаимоотношений с окружающим миром, другими людьми, своих сил, действий, поступков, мыслей и чувств.

Раздел 2. Особенности межличностных отношений юношества

Общение с другими людьми является жизненно важной необходимостью для человека, какого бы возраста он ни был. Через общение человек получает знания об окружающем мире, с помощью общения происходит передача опыта, трудовых

и бытовых навыков, усвоение тех культурных, нравственных и социальных ценностей, которые выработаны человечеством в ходе его исторического развития.

Наибольший интерес из всех видов общения представляют собой *межличностные отношения,* то есть процесс непосредственного общения человека с человеком.

Межличностные отношения – это именно те отношения, которые складываются в реальной жизни между мыслящими и чувствующими людьми. Межличностные отношения являются сущностью общения, своеобразным результатом его. Возникнув в процессе общения, межличностные отношения, в свою очередь, оказывают влияние на него, определяя содержание общения и другие его особенности.

Личные отношения могут быть разными по степени глубины и интимности взаимных привязанностей. Это отношения приятелей, друзей, товарищей. Наиболее глубокие отношения – у любящих друг друга людей.

Основное и незыблемое во все времена правило, которого должны придерживаться девушки в своих отношениях с юношами, – заботиться о своем человеческом достоинстве, девичьей чести.

Легкомысленные поступки для них оказываются иногда роковыми, меняющими всю жизнь.

Одно из важных условий сохранения хороших отношений – внимание юноши и девушки друг к другу. Девушка всегда должна заботиться о своем добром имени, ибо, несмотря на равноправие, мужчин не судят так строго, как женщин, и не всё, что позволяет себе он, может позволить она.

Девушка определяет стиль взаимоотношений, границы доверия, меру вежливости. Иной раз это требует от нее высокого уровня ответственности, самообладания, такта и решительности (лучше вообще никаких отношений, чем недостойные и унизительные!)

Справедливо считают, что интимная близость делает человека счастливым только в том случае, если является выражением большого чувства.

Тема любви остается малоизведанной. Она неисчерпаема – так богато и разносторонне по содержанию чувство любви, так неповторимо оно по форме проявления, так удивительно его развитие.

Понимание любви между юношей и девушкой или между мужчиной и женщиной бывает разное и в соответствии с этим строится на различных основах. В первом понимании, любовь – это сексуальное влечение, во втором – любовь – потребность быть

любимым. Истинное понимание любви – любовь как доминанта на любимом человеке. Поэтому особенно важно бережное, внимательное и ответственное отношение друг к другу. Доминанта на любимом человеке требует добровольной жертвенности. Если условием истинной любви является ответственность, то ее основой является жертвенность.

Трудности, испытание разлукой и временем настоящую любовь увеличивают, а ненастоящую ослабляют.

Большая любовь способна преобразить человека, сделать его чище, лучше, мудрее, сильнее. Она может перевернуть всю его жизнь.

Раздел 3. Брак и семья

Устойчивость брачно-семейных отношений зависит от степени готовности к браку. Для того чтобы быть психологически готовым к любви и браку, необходимо иметь чувство общности и быть социально адаптированным.

В. А. Сысенко ввел понятие «способность к браку», предполагающее следующие слагаемые:

• способность заботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, деятельно делать добро;

• способность сочувствовать, сопереживать, сострадать, то есть «входить» в эмоциональный мир другого партнера, понимать его радости и горести, переживать неудачи, находить духовное единение;

• способность к кооперации, сотрудничеству, межчеловеческому общению, наличие навыков и умений в осуществлении многих видов труда, организации домашнего потребления и распределения;

• высокая этическая культура, предполагающая быть терпимым и снисходительным, великодушным и добрым, принимать другого человека со всеми его странностями и недостатками, подавлять собственный эгоизм.

Составляющие способности к браку перекликаются с чертами зрелой личности в понимании Г. Олпорта, среди которых:

• способность к теплым, сердечным отношениям, дружеской интимности (любви к близким людям без собственнического чувства) и сочувствию (проявляющимся в терпимости к различиям в ценностях и установках);

• эмоциональная неозабоченность и самопринятие (способность справляться со своими эмоциональными состояниями таким образом, чтобы это не мешало благополучию других);

• реалистичность восприятия, опыта и притязаний (выражающаяся, в частности, в том, чтобы видеть вещи такими, как они есть, а не такими, какими хотелось бы их видеть);

• самообъективность (четкое представление о своих сильных сторонах и слабостях).

Данные черты зрелой личности имеют прямое отношение к успешности брака во всех его аспектах, а также к выбору супруга при вступлении в брак.

Р. Уинч отмечает, что в выборе супруга каждый человек ищет того, от кого ожидает максимум удовлетворения потребностей. Привлекательной для властного мужчины может быть кроткая женщина, а спокойному и мягкому мужчине нравятся энергичные и прямые женщины.

Согласно Р. Сентерсу, человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными или дополняют их.

Б. Мурстейн считает, что брачный выбор включает в себя *серию последовательных стадий,* через которые должны пройти молодые люди. Тот, кто не соответствует условиям каждой стадии, выбывает из «игры».

Первую стадию он назвал *«стимул».* Когда юноша и девушка видят друг друга впервые, складывается первоначальное мнение по поводу внешности другого человека, его ума, умения держаться в обществе, а также происходит восприятие и оценка тех собственных качеств, которые могут быть привлекательными для другого человека. Если *первое впечатление было привлекательным,* то пара переходит ко второй стадии – *сравнению ценностей.* Если взаимная привлекательность, возникшая на первой стадии, подкрепляется сходством ценностей, то взаимоотношения партнеров переходят в третью стадию – *ролевую.*

На этой стадии партнеры проверяют, соответствует ли ролевое поведение одного ожиданиям другого и тщательно взвесив все «за» и «против», принимают окончательное решение.

А. Рейс объясняет механизм выбора брачного партнера через реализацию четырех последовательных, взаимосвязанных процессов.

1. *Установление взаимосвязи.*
2. *Самораскрытие.*
3. *Формирование взаимной зависимости.*
4. *Реализация основных потребностей* личности, какими, по мнению А. Рейса, являются потребности в любви, доверии, и другие.

Таким образом, на заключительном этапе остаются лишь те пары мужчин и женщин, которые теоретически должны хорошо подходить друг другу как супружеские партнеры.

Наиболее значимой для предбрачного периода является *мотивация вступления в брак.* Можно выделить такие *мотивы:* любовь, долг, духовная близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения.

Любой из них может оказаться ведущим, однако молодые люди чаще всего на первое место ставят любовь.

Не все имеют правильное представление о любви и в результате часто ошибаются, принимая за любовь чувства, которые ею не являются. Воспитание чувства любви необходимо для того, чтобы юноши и девушки умели отличать его от дружеских чувств, от юношеской влюбленности и увлеченности, чтобы обычное влечение одного пола к другому, так характерное для юношеского возраста, не принималось за любовь.

Любовь бывает настоящей и мнимой. Чувство любви требует проверки временем и другими обстоятельствами.

Л. М. Панкова выделяют три стадии возникновения любви.

Первая – *интерес, симпатия, влечение.* Когда есть человек, которому ты нравишься, и который нравится тебе, повышается жизненный тонус, активизируются личные действия по самоусовершенствованию.

Вторая – *восхищение, восторженность, влюбленность, страсть*. Если чувства одного подогреваются и поощряются другим, возможность превращения дружественных отношений симпатизирующих друг другу мужчины и женщины в любовный роман становится реальностью. Далее все зависит от воспитания, культуры, волевых компонентов, нравственных успехов, то есть от самой личности.

Третья – *поклонение, уважение, преданность*. На этой стадии любовь приводит мужчину и женщину к принятию решения о вступлении в брак.

Брак представляет собой начало и «ядро» семьи. Крупный специалист в области социологии семьи А. Г. Харчев понимал брак как исторически меняющуюся социальную форму отношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские, родительские права, обязанности.

Семейный союз может быть зарегистрированным или незарегистрированным (*фактическим*). Брачные отношения, регистрируемые государственными учреждениями (в ЗАГСах,

Дворцах бракосочетания) называются *гражданскими;* освещенные религией – *церковными.* В практике семейных отношений имеют место *фиктивные браки*

Семья – первая в жизни человека социальная общность. Благодаря которой он приобщается к ценностям культуры, осваивает первые социальные роли, приобретает опыт общественного поведения. В ее позитивном развитии, сохранении, упрочении заинтересовано общество, государство, в прочной, надежной семье нуждается каждый человек независимо от возраста.

Многие специалисты используют определение семьи, предложенное А. Г. Харчевым*: «семья – это исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, это малая социально-психологическая группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения».*

Семья – сложная многофункциональная система, она выполняет ряд взаимосвязанных функций. Функции семьи – это способ проявления активности, жизнедеятельности ее членов. Основными функциями семьи согласно классификации М. С. Мацковского являются: репродуктивная, хозяйственно-бытовая, экономическая, сфера первичного социального контроля, коммуникативная, воспитательная, досуговая, социально-статусная и эмоциональная.

Между функциями существует тесная связь, взаимозависимость, взаимодополняемость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказываются и на выполнении другой.

Каждая семья уникальна, но при этом содержит признаки, по которым может быть отнесена к какому-либо типу (В. С. Торохтий).

По *родственной структуре* семья может быть нуклеарной и расширенной.

По *количеству детей:* бездетная (инфертильная), однодетная, малодетная, многодетная семья.

По *составу:* неполная семья, простая (нуклеарная), сложная (семья нескольких поколений).

По *географическому признаку:* городская, сельская, отдаленная семья.

По *однородности социального состава:* социально гомогенные (однородные) семьи (имеется схожий уровень образования и характер профессиональной деятельности у супругов);

гетерогенные (неоднородные) семьи: объединяют людей разного уровня образования и профессиональной ориентации.

По *семейному стажу:* молодожены (семья «медового месяца»); молодая семья (от полугода – полутора лет до рождения детей); ждущая ребенка; семья среднего супружеского возраста (от 3 до 10 лет совместного проживания); старший супружеский возраст (10–20 лет супружеского стажа); пожилые супружеские пары (супруги, воспитавшие взрослых детей, создавших собственные семьи, и реализующие в настоящем семейные роли бабушек и дедушек) (В. И. Зацепин).

По *характеру проведения досуга:* семьи открытые (ориентированные на общение и индустрию культуры) и закрытые (ориентированные на внутрисемейный досуг).

По *характеру распределения домашних обязанностей:* семьи традиционные (обязанности в основном выполняет женщина) и коллективистские (обязанности выполняются совместно или по очереди).

По *типу главенства* (распределению власти) семьи могут быть авторитарными и демократическими.

В зависимости от *особых условий организации семейной жизни:* студенческая семья, дистантная семья.

По *качеству отношений и атмосфере в семье:* благополучная и неблагополучная семьи.

Семья в процессе своей жизнедеятельности может видоизменить место в классификации семей.

Демократическое общество заинтересовано в том, чтобы семья стала мощным фактором его стабилизации и укрепления. Для этого брачно-семейные отношения, жизнедеятельность семьи, ее диалог с обществом должны опираться на прочную законодательную базу. Общая стратегия законодательных актов заложена в Конституции Российской Федерации, где записано, что семья, материнство и детство находятся под защитой государства, которое создает социально-экономические и правовые предпосылки для нормального развития, воспитания и образования детей.

В декабре 1995 г. в России введен в действие «Семейный кодекс Российской Федерации», в котором принципы семейного законодательства согласованы с основными принципами и положениями Конвенции о правах ребенка.

Правовые вопросы образования детей, в том числе образования в семье, отражены в Законе РФ «Об образовании» (1992). В Законе закреплено право семьи выбирать форму образования для своих детей.

Уважение прав ребенка на свободу совести и религии

и уважение прав родителей руководить ребенком в осуществлении им этого права определены федеральным законом «О свободе совести и религиозных объединениях» (1997).

Ежегодно в нашей стране создаются миллионы семей, которым предстоит крепнуть, расти. «Молодая семья – это семья в первые три года после заключения брака. Критериями молодой семьи являются: очередность брака – первый, продолжительность совместной жизни – до трех лет и граница возраста супругов – от 18 до 30 лет. Молодой считается семья со стажем брака до 5 лет и возрастом жены (супругов) не свыше 30 лет.

Молодая семья – сложное время создания общих потребностей, интересов, взглядов, вкусов, привычек. От того, насколько молодые супруги сумеют адаптироваться, освоить новые роли, создать обстановку взаимопонимания и уважения, во многом зависит прочность супружества, создание благоприятного климата для дальнейшего развития семейных отношений.

Главные трудности и источник конфликтов младшего супружеского возраста – в притирке двух характеров, во взаимном приспособлении двух «я», в выработке общего «мы».

Терпимость – вот качество, которое необходимо вырабатывать в себе.

От того, насколько дипломатичны, взаимно уступчивы будут обе договаривающиеся, а не соперничающие стороны, зависят мир и лад в доме.

Молодые люди, вступая в брак, зачастую уже обсудили многие стороны своей будущей жизни и, конечно, один из главных вопросов – *вопрос о детях.* Ведь в момент заключения брака, по наблюдениям социологов, рождается лишь супружество, которое становится подлинной семьей только с появлением детей.

Но вот наступает день, когда молодая женщина сообщает мужу: у них появится ребенок. С этого радостного дня многое изменится в жизни супругов. Ведь на ближайшие 280 дней их жизнь будет подчинена интересам будущего ребенка. Главное – он должен родиться здоровым! Забота о здоровье будущего ребенка – это прежде всего забота о том, чтобы беременность протекала нормально. Теперь, с момента установления беременности, женщине предстоит жить по особому, строгому режиму. Это значит, что и она сама и близкие должны постоянно заботиться о ее самочувствии, настроении, помня, что между состоянием матери и развитием плода существует неразрывная связь. Он ведь не только питается через материнскую кровь, но и реагирует на малейшее изменение ее настроения, на тон ее

голоса.

Психологические проблемы, связанные с изменением структуры семьи, в той или иной степени присущи всем семьям. Но они менее остры там, где с первых дней между супругами сложилось доверительное общение, где все хозяйственные дела решаются сообща, где заботы делятся пополам.

Таким образом, зрелая личность обладает способностью реалистичного восприятия других людей (без идеализации партнера), адекватного выбора спутника жизни в соответствии со знанием своих особенностей и жизненных планов, построения успешных супружеских отношений и преодоления неизбежных проблем на разных стадиях жизненного цикла семьи.

Раздел 4. Основные ценности семьи

В семье люди проводят большую часть своей жизни, они связаны друг с другом наиболее интимными чувствами и отношениями.

Характерный для той или иной семьи устойчивый эмоциональный настрой принято называть психологическим климатом. Он возникает в результате совокупности настроения членов семьи, их душевных переживаний и волнений, отношения друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям.

Психологический климат не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи, от их усилий зависит, каким он будет.

Выделяют два типа психологического климата семьи: *благоприятный и неблагоприятный*.

В семье с благоприятным климатом отношения характеризуются сердечностью, особой тактичностью, взаимной уступчивостью, стремлением каждого выполнить свои обязанности.

Неблагоприятный психологический климат семьи ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту в положительных эмоциях. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным.

Наиболее ярко психологический климат проявляется в *совместимости* людей. Совместимость людей – это сложное явление, имеющее несколько разновидностей (уровней): *идейно-нравственная общность* и *социально-психологическая* совместимость. Они проявляются при совпадении, подобии жизненной позиции, основных ценностных ориентаций, взглядов на окружающий мир и свое место в нем.

Семья создается между людьми духовно близкими. Это люди, которые любят друг друга и их физиологическая любовь дополняет существующую между ними гамму чувственных и духовных отношений. При таких условиях и создается то гармоническое единство биологического, психологического и социального, которое должно быть свойственно отношениям между супругами в каждой семье.

Семья, являясь для ребенка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Всем этим «багажом» ребенок пользуется не только в настоящей жизни: многое из усвоенного в детстве определит его качества будущего семьянина. В семье ребенок получает первые представления об обязанностях каждого ее члена. Воспитание будущего семьянина зависит от многих факторов, главную роль среди которых играет образ жизни и поведение родителей. Характер взаимоотношений между ее членами, атмосфера семьи, активное участие обоих родителей в воспитании детей, наличие у отцов и матерей специальных знаний и педагогических навыков, правильная организация практической деятельности детей и семейного досуга – все это тоже имеет важнейшее значение в воспитании семьянина. Именно в отчем доме сын (дочь) наблюдает взаимоотношения между отцом и матерью. Эти взаимоотношения, основанные на доверии, внимании, ответственности друг за друга, взаимоуважении, умении избежать конфликта, оказывают сильное влияние на ребенка.

Оказывается, что формирующийся в детстве образ семьи во многом определяет установки на нее. Согласно выводам ученых, уравновешенным человеком и «удачным семьянином» становится тот, кто имел в детстве любящих друг друга родителей, был к ним сильно привязан, мог с ними откровенно говорить обо всем, к кому в семье относились благожелательно, уважительно, но требовательно. И наоборот, шансов на позитивное развитие очень мало у того, кто видел в семье конфликты, кого били и унижали.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит ребенка к его будущей семейной жизни.

Раздел 5. Семья и дети

Самой природой отцу и матери отведены роли *естественных воспитателей своих детей.* Согласно законодательству, отец и мать наделены равными правами и обязанностями в отношении детей. Но культурные традиции по-иному распределяют роли отца и матери в воспитании детей. Мать ухаживает за ребенком, кормит и воспитывает его, отец осуществляет «общее руководство», обеспечивает семью материально. Для многих такое распределение ролей представляется идеалом семейных отношений, в основе которых лежат природные качества мужчины и женщины – чуткость, нежность, мягкость матери, ее особая привязанность к ребенку, физическая сила и энергия отца.

Социологические исследования показали, что функция отца в последние десятилетия изменилась значительнее, причем в лучшую сторону, чем функция матери.

Современные отцы глубже переживают интимность семейной жизни, чем их деды. Мужчинам присущи многие черты, благоприятные для нормализации семейной атмосферы. Большинство из них великодушны, умеют «не заметить» мелкие неурядицы, достаточно устойчивы в эмоциональном отношении, значит, могут «уйти» от ссоры, чувствуют юмор, изобретательны, поэтому от них идет инициатива в усовершенствовании быта, проведении досуга и т. д.

Семейное воспитание отвечает не только общественной заинтересованности в развитии личности ребенка, но и индивидуальной заинтересованности родителей в духовном воспроизведении себя в детях, а детей – в покровительстве, защите, нравственной помощи со стороны родителей.

В семейной жизни складываются социально-биологические, хозяйственно-бытовые, нравственно-правовые, психологические и эстетические отношения. Каждая из этих сфер внутрисемейной жизни играет важную роль. В семье ребенок получает первые трудовые навыки, когда участвует в самообслуживании, оказывает помощь старшим в домашнем хозяйстве, делает школьные уроки, играет, помогает организовать досуг и развлечения; учится потреблению различных материальных и духовных благ.

Воспитание детей в семье зависит от возраста родителей, их жизненного опыта. Стали супруги родителями в 17 лет, 25 или 35 лет – это существенно скажется на их отношении к ребенку (возможно, нежелательному или, наоборот, долгожданному).

Становление родительского поведения, приспособление к роли родителя – одно из главных направлений личностного развития взрослого человека. Трудность этой задачи в том, что

она не может быть решена раз и навсегда: по мере роста, взросления ребенка родительская роль многократно видоизменяется, наполняется все новым и новым содержанием. Главными характеристиками оптимальной родительской позиции считаются:

• *адекватность,* позиции взрослого основывается на реальной точной оценке особенностей своего ребенка, на умении увидеть, понять и уважать его индивидуальность. Родитель не должен концентрироваться только на том, чего он хочет в принципе добиться от своего ребенка; знание и учет его возможностей и склонностей – важнейшее условие успешности развития;

• *гибкость* родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. «Закостенелая», инфантилизирующая позиция ведет к барьерам общения, вспышкам непослушания, бунта и протеста в ответ на любые требования;

• *прогностичность* позиции выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня; это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития.

Ребенок в своем развитии проходит через определенные стадии, но и его родители минуют один закономерный этап за другим, причем у каждого этапа своя специфическая задача, особенности, опасности, трудности. Важно, чтобы духовное развитие ребенка гармонировало с жизненным созреванием его родителей и других воспитателей, чтобы эти процессы были ритмичными и слаженными», – отмечает чешский психолог З. Матейчек, глубоко исследовавший проблему психического здоровья детей.

Однако практика семейного воспитания показывает, что оно не всегда бывает «качественным» в силу того, что одни родители не умеют растить и способствовать развитию собственных детей, другие не хотят, третьи не могут в силу каких-либо жизненных обстоятельств (тяжелые болезни, потеря работы и средств к существованию, аморальное поведение и другие), четвертые просто не придают этому должного значения. Следовательно, *каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями*. Для успешного развития ребенка оказывают влияние разные условия и факторы жизнедеятельности семьи: ее тип, структура, материальная обеспеченность, место проживания, психологический

микроклимат, традиции и обычаи, уровень культуры и образования родителей и многое другое. Однако необходимо иметь в виду, что ни один из факторов сам по себе не может гарантировать тот или иной уровень воспитания в семье: их следует рассматривать только в совокупности.

Итак, задача родителей организовать жизнедеятельность детей не столько с помощью внешней регламентации, через предъявление требований, правил, а путем всемерной активизации у ребенка внутренних стимулов, потребностей, желания стать лучше.

Ошибки родителей являются своеобразным тормозом в развитии детей. К числу серьезных ошибок относятся: перекладывание забот о воспитании детей на ясли, детсад, школу; отстранение детей от посильного домашнего труда; неумение пользоваться поощрениями и наказаниями, применение физических наказаний; отсутствие такта в отношениях с ребенком; ссоры родителей в присутствии детей; неправильное поведение отдельных родителей в быту (пьянство отцов); переоценка родителями своих воспитательных возможностей; равнодушие к детям; материальная избалованность и другие.

Большинство перечисленных ошибок отрицательно воздействует не только на активность ребенка, но и на формирование у него трудолюбия, коллективизма, честности, самостоятельности и многих других качеств.

Предупредить педагогические ошибки родителей – вот наиболее оптимальный путь совершенствования воспитания детей в семье. Это не какая-то особая деятельность, а соблюдение простых и в то же время сложных педагогических истин, которые можно представить в виде *условий эффективности семейного воспитания*:

1. Структура семьи соответствует потребностям общества и педагогически целесообразна: имеются мать, отец, несколько детей; желанными в составе семьи являются дедушка и бабушка.

2. Основой жизни семьи является честный общественно полезный труд взрослых. Ценность такого труда незаметно, естественным путем, как бесценное наследство передается детям.

3. Основой отношений между супругами является взаимная любовь, долг друг перед другом, доверие, ответственность за выполнение гражданского долга по воспитанию детей.

4. Семья – дружный коллектив, где один за всех и все за одного. Этот коллектив имеет общие перспективы, направленные на достижение лучшего будущего всей семьи в целом и каждого ее члена в отдельности.

5. Семья стремится к тому, чтобы круг общения взрослых в детей был как можно более широким и содержательным.

6. Родители постоянно повышают уровень своей педагогической культуры, занимаются педагогическим самообразованием, принимают активное и примерно равное участие в воспитании детей, имеют тесную связь со школой и общественностью.

7. В семье существуют единство и согласованность педагогически целесообразных требований к детям. Эти требования пронизаны любовью, доброжелательностью и уважением к ним.

8. Родители, воспитывая детей, постоянно контролируют свою педагогическую деятельность, учитывают ошибки своего прошлого опыта воспитания; предвидят то, как нынешние воздействия скажутся на детях через несколько лет, в будущем.

9. Родители стремятся принимать посильное, систематическое участие в воспитательной работе школы.

10. Общество постоянно осуществляет тактичное руководство семейным воспитанием, в первую очередь посредством оказания помощи семье и повышения педагогической культуры родителей.

Итак, многие типичные ошибки коренятся в недостаточном понимании родителями самого ребенка, особенностей и тенденций его развития, а отсюда – неумение педагогически грамотно организовать процесс семейного воспитания.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Особенности межличностных отношений

1. Межличностные отношения и общение.
2. Современные понятия о женственности и мужественности.
3. Любовь как высшее человеческое чувство и как основа брака.

Задания:

1. Определить отличие разных вариантов общения: непосредственное («лицом к лицу»); «общение по телефону»; «виртуальное общение».
2. Попытайтесь дать свои определения понятий «женственность», «мужественность». Сопоставьте Ваши формулировки с мнением родителей, друзей, сделайте выводы.
3. Предложите свой «Нравственный кодекс любви». Какие нравственные требования являются важным регулятором отношений между любящими? Какие требования считаете спорными? Чем ещё можно дополнить этот кодекс?

Литература:

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
2. Алешина, Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
3. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991.
4. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев, 1990.
5. Панкова, Л. М. У порога семейной жизни / Л. М. Панкова. – М.: Просвещение, 1991.
6. Янушкявичус, Р. Основы нравственности / Р. Янушкявичус, О. Янушкявичене. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2002.

№ 2. Брак и семья

1. Особенности формирования супружеской пары.
2. Характеристика семьи и тенденции ее развития.
3. Адаптация молодых супругов к семейной жизни.

Задания:

1. Назовите свои критерии выбора спутника жизни.
2. Что значит быть готовым к семейной жизни?
3. Нарисуйте свою «ромашку счастья» и на лепестках

напишите главные человеческие ценности, которые должен иметь ваш избранник.

4. Подумайте над вопросом: Почему одних людей трудности объединяют, сплачивают, а других приводят к размолвке, разрыву?

5. В печати высказывается точка зрения, согласно которой в настоящее время воспитательная функция семьи стала ослабевать. Выскажите аргументированное мнение по этому поводу.

6. Вы слышали выражение «Счастье семьи в твоих руках»? Как вы его понимаете? Согласны ли Вы с ним? На примере семей ваших друзей, знакомых, близких подтвердите или опровергните это выражение.

7. Согласны ли вы с утверждением, что современная семья переживает глубокий кризис? Обоснуйте свой ответ. В чем причины кризиса, переживаемого современной семьей?

8. Назовите основные документы, регулирующие брачно-семейные отношения.

9. Представьте себе, что вы родители. Какими бы вы хотели видеть своих детей? Что для этого вы можете сделать?

Литература:

1. Андреева, Т. В. Семейная психология: учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005.

2. Андреева, Т. В. Распределение ролей в молодой семье / Т. В. Андреева, А. В. Кононова. – СПб., 2002.

3. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни: учеб. пособие / И. В. Гребенников. – М., 1991.

4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2002.

5. Прохорова, О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования / О. Г. Прохорова; под общ. ред. В. С. Торохтий. – М., 2005.

6. Целуйко, В. М. Психология современной семьи / В. М. Целуйко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.

7. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. – М.: ЭКСМО-пресс, 2000.

8. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйде-миллер, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2000.

Программа самостоятельной работы

1. Дайте свое определение понятию «личность».

2. Сделайте вывод о двусторонности отношений системы «личность-общество».

3. Подготовить сообщения об интересах великих людей истории и современности (М. В. Ломоносов, А. В. Суворов, М. Горький, А. И. Солженицын, В. В. Путин и др.).

4. Составить карту собственных интересов.

5. Предложите структуру потребностей личности, объясните роль потребностей в развитии личности.

6. Выделите критерии эффективности общения.

а. Составьте собственный план саморазвития: «Каким я хочу быть» с учетом понятий: личность, счастье, успех, смысл жизни, самооценка.

7. Написать сочинение «Мой внутренний мир» (нарисовать рисунок, сделать коллаж).

8. Определите отличия между приятельскими и дружескими отношениями.

9. Как выбрать спутника жизни?

10. Что такое акселерация молодежи, и каково ее значение для взаимоотношения полов?

11. Составьте интегративную модель семьи, в которой вам было бы комфортно жить.

12. Для чего существует семья и что она должна давать каждому ее члену?

13. Кто в семье должен быть лидером – мужчина или женщина?

14. Составьте рекомендации для домашнего воспитания будущих сына и дочери.

15. Что вы можете сказать о влиянии быта на жизнь и формирование личности?

16. Какими навыками бытового труда вы обладаете, а какими вам следует овладеть? Какие дела выполняются совместно? Кто за что отвечает в семье?

17. Каким образом ребенок оказывает влияние на стиль родительского поведения.

18. Что вы можете сказать о роли отца и матери в семье?

19. В чем различие материнской и отцовской любви?

20. Составьте рекомендации для домашнего воспитания будущих сына и дочери.

21. Какие формы наказаний и поощрений вы считали бы возможным использовать в практике воспитания ребенка?

22. Составьте правила воспитания детей.

23. Подготовьте рассказ о домашних праздниках: какие праздники отмечаются в вашей семье? Есть ли у этих праздников что-то оригинальное (украшение комнаты, конкурсы и др.)?

Тематика рефератов

1. Родительская семья в исламской культуре.
2. Православная семья.
3. Буддийское воспитание.
4. Царская семья Романовых.
5. Отношение к детям в семьях от древности до наших дней.
6. Роль национальных традиций в семейных отношениях.
7. Семья и ее ценности.
8. Роль семьи в формировании личности ребенка.
9. Семейные конфликты: виды, источники, следствия.
10. Кризисные периоды развития супружеских отношений.

Список рекомендуемой литературы

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи: монография / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005.

2. Андреева, Т. В. Семейная психология: учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005.

3. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. И. Медков. – М.: ИНФРА – М, 1996.

4. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991.

5. Зверева, О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – М.: Академия, 1999.

6. Ковалев, С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С. В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1991.

7. Ковалев, С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1998.

8. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2002.

9. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2000.

10. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2001.

11. Панкова, Л. М. У порога семейной жизни / Л. М. Панкова. – М.: Просвещение, 1991.

12. Прохорова, О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования / О. Г. Прохорова; под общ. ред. В. С. Торохтий. – М.: ПТЦ Сфера, 2005.

13. Семейно-бытовая культура / Д. И. Водзинский [и др.]. – Мн.: Нар. Асвета, 1987.

14. Семьеведение: учеб. пособие для вузов / под ред. Н. Ф. Дивицына. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.

15. Силяева, Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. Г. Силяева. – М.: Академия, 2002.

16. Целуйко, В. М. Психология современной семьи: кн. для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС, 2004.

17. Шнейдер, Л. Б. Основы семейной психологии: учебное пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: НПО «МОДЭК», 2003.

18. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. – М.: ЭКСМО-пресс, 2000.

19. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи /

Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2000.

Градусова Л. В., к.п.н.
Гендерная педагогика

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

Одной из фундаментальных характеристик личности является половая принадлежность. Отечественную педагогику на протяжении длительного периода отличала унифицированность подхода в воспитании детей разного пола. В последние десятилетия положение начинает меняться. Необходимость подходить к формированию личности, учитывая все ее характеристики, в том числе такую важную характеристику как пол ребенка, все более осознается исследователями и педагогами практиками.

По-разному или одинаково нужно воспитывать мальчиков и девочек? На этот вопрос призвана ответить гендерная педагогика, одна из отраслей педагогики, формирующаяся в настоящее время в самостоятельную научную дисциплину.

Термин – «гендер», относительно недавно вошедший в педагогическую теорию и практику, обозначает социально – психологические характеристики пола. Гендерная педагогика призвана разрабатывать концепции гендерного (полоролевого) образования, гендерно-ориентированные программы и технологии воспитания и обучения.

В настоящее время образование нуждается в специалистах, обладающих знаниями о гендерных особенностях личности и способными применять эти знания в образовательном процессе.

Необходимость изучения данного курса студентами факультета дошкольного образования обусловлена важностью дошкольного возраста в становлении психологического пола, полового самосознания, полоролевой социализации. Курс будет способствовать углублению профессионально-педагогической подготовки студентов.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1.Цель курса: формирование профессиональной компетентности студентов в области современной теории и технологии гендерного образования.

1.2.Задачи курса:

1) Дать знания теоретических основ гендерного образования.

2) Формировать умения, обеспечивающие реализацию гендерного подхода в воспитании и обучении.

3) Способствовать становлению личностной, гендерно-ориентированной позиции студентов.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

• знание теоретических основ гендерного образования;

• знание современных программ и технологий гендерного(полоролевого) воспитания дошкольников;

• владение умениями, необходимыми для осуществления гендерного подхода в воспитании и обучении;

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса.

1) Общие основы гендерной педагогики.

2) Характеристика процесса гендерной социализации.

3) Гендерное воспитание дошкольников в условиях ДОУ.

2.2. Темы и краткое содержание

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ГЕНДЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ.

Тема 1.1. Общие понятия о гендерной педагогике. Гендерная педагогика как отрасль педагогического знания. Предмет, задачи гендерной педагогики. Понятийный аппарат гендерной педагогики. Источники гендерной педагогики.

Тема 1.2. Исторический обзор становления гендерной педагогики. Проблема воспитания детей разного пола в трудах зарубежных и отечественных педагогов прошлого. Современное состояние проблемы гендерного образования в педагогической теории и практике.

Тема 1.3. Актуальные проблемы гендерной педагогики. Характеристика основных подходов к определению целей задач, содержания гендерного образования. Формы организации гендерного образования. Опыт раздельного обучения детей разного пола. Гендерная компетентность педагога.

11. РАЗДЕЛ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ.

Тема 2.1. Сущность и значение гендерной социализации. Понятие гендерной социализации, гендерной идентичности, гендерной роли. Механизмы гендерной социализации. Концепции полоролевой социализации.

Тема 2.2. Факторы полоролевого развития. Семья как фактор полоролевой социализации. Детская группа как фактор полоролевого развития. Роль игрушек, детской литературы, телевидения в гендерной социализации.

Тема 2.3. Гендерное развитие дошкольников. Понятие гендерное (полоролевое) развитие. Этапы полоролевого развития. Становление гендерной идентичности дошкольников. Типы полоролевого поведения. Отклонения в полоролевом развитии. Гендерные различия дошкольников.

111. РАЗДЕЛ ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ.

Тема 3.1. Задачи и содержание гендерного (полоролевого) воспитания дошкольников. Цели, задачи, содержание полоролевого воспитания дошкольников. Полоролевое воспитание как часть нравственного воспитания.

Тема 3.2. Характеристика современных программ полоролевого воспитания дошкольников. Характеристика современных отечественных и зарубежных программ полоролевого воспитания дошкольников.

Тема 3.3. Средства и методы полоролевого воспитания дошкольников. Классификации методов полоролевого воспитания. Характеристика отдельных методов, их воспитательных возможностей, специфики использования на разных возрастных этапах.

Тема 3.4. Реализация гендерного подхода в организации разных видов деятельности. Гендерная специфика организации образовательного процесса. Требования к созданию пространственно – предметной развивающей среды с учетом гендерных особенностей детей. Условия организации различных видов деятельности с учетом гендерных особенностей детей (игра, труд, обучение).

Основное содержание разделов

Раздел 1. Общие основы гендерной педагогики

Гендерная педагогика – это раздел педагогики изучающий особенности гендерной социализации, обучения и воспитания мальчиков и девочек. Предметом гендерной педагогики является специфика воспитания и обучения детей разного пола. Термин «*гендер*», был введен в науку с целью разграничения биологической и социальной характеристик пола (в переводе с английского gender – «род»). Понятие «*гендер*» отражает социально – обусловленную природу мужского и женского, социально-культурные характеристики мужчин и женщин.

Задачи гендерной педагогики:

• разработка теоретических основ, концепций гендерного образования;

• разработка гендерно-ориентированных программ и технологии воспитания и обучения.

Гендерный подход в педагогике предполагает применение в процессе воспитания и обучения знаний о гендерных особенностях представителей разного пола и реализуется в двух основных направлениях:

• создание условий для гендерной социализации, овладения детьми моделями полоролевого поведения, адекватного возрасту, подготовка к выполнению в будущем половых (гендерных ролей);

• применение технологий обучения и воспитания, учитывающих, гендерные особенности детей.

Гендерная педагогика, новая развивающаяся отрасль педагогического знания, поэтому до настоящего времени её понятийный аппарат находится в стадии формирования. Понятия, характеризующие процесс воспитания детей с учетом пола: «половое воспитание», «полоролевое воспитание», «гендерное воспитание». Гендерное воспитание-воспитание в соответствии с гендерной (половой ролью). Гендерная педагогика, как самостоятельный раздел педагогики имеет свою теоретическую базу, свои источники: труды зарубежных и отечественных ученых, психологические исследования, педагогическая практика, народная педагогика.

На протяжении длительного периода истории человечества необходимость дифференцированного подхода в воспитания

детей разного пола определялась ярко выраженной поляризацией социальных ролей мужчин и женщин.

Конкретные формы и содержание воспитания мальчиков и девочек были достаточно разнообразны и зависели от экономического развития общества, национальных и культурных традиций. Однако цели воспитания представителей разного пола определялись, прежде всего, необходимостью подготовки их к выполнению будущей социальной роли. Проблема дифференцированного подхода в воспитании детей разного пола нашла отражение в трудах многих педагогов прошлого. (Ж. Ж. Руссо, Д. Локк и др.)

В начале XX столетия в России наблюдалось повышенное внимание к вопросам воспитания и обучения детей разного пола. После постановления 1936 г. о запрещении педологии в России почти на полвека было приостановлено изучение половых психически особенностей, педагогических аспектов проблемы воспитания и обучения детей разного пола.

Несмотря на фактическое замалчивание проблемы воспитания детей разного пола официальной педагогикой отдельные аспекты данной проблемы нашли отражение в педагогической теории и практике (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили).

В последние десятилетия XX века наблюдается активизация исследований по проблеме полоролевого (гендерного воспитания). Теоретическое обоснование проблемы полодифференцированного воспитания дано в работах Д. В. Колесова, А. В. Мудрика, Л. И. Столярчук, Т. А. Репиной. Содержательные и технологические аспекты проблемы полоролевого воспитания на разных возрастных этапах отражены в исследованиях Н. А. Андроповой, Л. В. Коломийченко, Е. А. Кудрявцевой, Н. Е. Татаринцевой, М. А. Радзивиловой, Ю. С. Григорьевой и др. Разрабатываются и активно внедряются в педагогическую практику гендерно-ориентированные программы, технологии.

К числу актуальных проблем гендерной педагогики на современном этапе развития можно отнести разработку целостной концепции гендерного образования, определение конкретных целей, задач, содержания гендерного образования, поиск эффективных форм реализации гендерного подхода в воспитании, формирование гендерной компетентности субъектов образовательного процесса.

Сложность в определении задач и содержания гендерного воспитания обусловлена кардинальными изменениями содержания мужских и женских ролей на современном этапе

развития общества, изменением гендерных стереотипов, господствующих в обществе.

Для современного общества характерна поливариативность гендерных стереотипов мужчин и женщин, их половых ролей. Ряд педагогов видит цель гендерного воспитания в возвращении традиционных гендерных ценностей. Система гендерного воспитания должна быть направлена на воспитание в мальчиках традиционных мужских качеств (активности, решительности, смелости, инициативности), а в девочках традиционных женских качеств (доброты, сострадательности).

Согласно другой точке зрения, гендерные стереотипы не отражают реалий современной жизни. Жесткое следование традиционным гендерным стереотипам не позволяет обеспечить действительное равенство поэтому, основной целью гендерного образования является обеспечение гендерного равенства в обществе, формирование толерантности и уважения к другому, формирование личности свободной от гендерных стереотипов.

Одним из путей реализации гендерного (поло-личностного) подхода в образовании является раздельное образование. Раздельное обучение мальчиков и девочек имеет давние исторические корни. На протяжении длительного периода, как в России, так и за рубежом преобладала раздельная форма обучения детей разного пола (мужские и женские гимназии, лицеи и др.)

Существующее положение изменилось только в двадцатом веке, когда преобладающей на всех ступенях образования стала совместная форма обучения детей разного пола. В последние два десятилетия вопрос о необходимости раздельного обучения вновь актуален. В экспериментальном режиме в ряде регионов страны работают школы и дошкольные учреждения с раздельной формой обучения.

По мнению сторонников раздельного обучения технологии, применяемые в современной школе, практически не учитывают особенности познавательных психических особенностей детей разного пола. Сторонники совместного обучения и воспитания детей разного пола, считают, что совместные школы на деле, а не на словах способны обеспечить гендерное равенство. В то время как раздельное обучение способствует закреплению гендерных стереотипов.

Ключевой фигурой реализации гендерного подхода в образовании является педагог. Педагоги как носители гендерной культуры общества и собственных гендерных представлений влияют на гендерную социализацию воспитанников, становление полоролевых ценностей,

полоролевого поведения. Гендерная компетентность педагога включает овладение им организационными, психолого – педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с учетом гендерных особенностей. В литературе выделены основные компоненты гендерной компетентности педагога: содержательный, рефлексивный и организационный.

11. Раздел характеристика процесса гендерной социализации

Гендерная (полоролевая) социализация – это процесс, в ходе которого ребенок идентифицирует себя с представителями соответствующего пола и научается тому, что в данной культуре является социально приемлемо для мужчины и женщины.

В процессе гендерной социализации происходит освоение ребенком соответствующей половой (гендерной) роли. Мужские и женские модели полоролевого поведения в европейской системе разделения труда рассматриваются как противоположные по своим качествам. Мужские роли и мужской стиль поведения считают преимущественно «инструментальными», а женские – «экспрессивными».

Становление гендерной идентичности, формирование психологического пола определяется двумя процессами: половой идентификацией и половой типизацией.

Половая идентификация – это отождествление, уподобление своего «Я» чужому, принятому за образец или эталон, заимствование внешних черт и качеств. *Половая типизация* – это процесс, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты, приписываемого ему пола. Эти атрибуты содержат личностные характеристики, особенности эмоциональных реакций, а также различные установки и вкусы, связанные с мужественностью и женственностью.

Вопросы соотношения биологического и социального в социализации, механизмы освоения гендерной роли в различных психологических теориях обосновываются по-разному. Отечественные психологи считают невозможной абсолютизацию какого-то одного механизма полоролевого развития, признают важность конкретных условий воспитания, характер социальных подкреплений, пример родителей и сверстников. В полоролевом развитии имеют место и подражание и идентификация и наблюдение за поведением людей и самостоятельное активное накопление информации

о половых ролях.

Образцы полоспецифического поведения, гендерные ориентиры задаются в семье, в общении со сверстниками, в содержании игрового материала, детской литературы, средств массовой информации, в процессе воспитания в образовательных учреждениях.

Наиболее важная роль в полоролевом развитии ребенка принадлежит семье. Родители, близкие и дальние родственники, демонстрируют ребенку определенные стереотипы полоролевого поведения, члены семьи осознанно или неосознанно контролируют соответствие поведения ребенка требованиям гендерной роли.

На формирование психологического пола детей, процесс полоролевой социализации влияет: состав семьи (полная, неполная); положение ребенка в семье (единственный, старший, младший); наличие братьев и сестер; социальные ожидания родителей; отношения родителей между собой, характер их трудового взаимодействия; единство воспитательного подхода со стороны взрослых членов семьи, в том числе в отношении дифференцированного подхода в воспитании сыновей и дочерей.

Родители по-разному воспитывают детей разного пола, поощряют типичные для определенного пола занятия и проявления типичных черт в поведении, используют различные методы воспитания в отношении мальчиков и девочек. У сыновей родители в большей степени, чем у дочерей стимулируют двигательную и познавательную активность. С дочерьми родители больше разговаривают о чувствах, эмоциях.

Важным фактором полоролевого развития зарубежные и отечественные исследователи называют группу сверстников (Л. Кемпбел, М. Леви, В. В. Абраменкова, Я. Л. Коломинский, В. С. Мухина, Т. А. Репина).

Идентификация со сверстником своего пола является важным механизмом формирования полоролевого поведения. Объединение в однополые группы происходит посредством механизма идентификации по схеме «Я – мальчик. Он – тоже мальчик. Мы – мальчики». Этот процесс сопровождается противопоставлением своей половой принадлежности (мы – мальчики) противоположному полу (они – девочки). Психологи отмечают различную роль группы сверстников для мальчиков и девочек в процессе полоролевой социализации. Мальчики более чувствительны, чем девочки к социальному давлению со стороны сверстников.

Большое значение в становлении гендерной идентичности, формировании полоролевого поведения имеют детские игры

и игрушки. Игрушки помогают ребенку освоить нормы и правила жизни в обществе, в том числе нормы гендерных взаимоотношений. В играх дети отражают типичные для пола семейные и профессиональные роли.

Персонажи художественных и анимационных фильмов, произведений детской литературы являются источниками ролевых моделей для подражания и способны активно влиять на формирование полоролевых предпочтений (выбор одежды, прически, атрибутики, игрушек, стиля поведения).

Полоролевое развитие – это процесс и результат овладения половой ролью (идентичностью) в ходе полоролевой социализации (В. Е. Каган).

Гендерная идентичность – чувство своей принадлежности к определенному полу / гендеру, осознание себя мужчиной или женщиной.

Гендерная идентичность предполагает:

• психологическое отождествление себя с определенным полом;

• предпочтения, эмоциональные мотивационные выборы, связанные с определенным гендером;

• эмоционально-ценностное отношение, выражаемое по отношению к определенным гендерам.

Пол является самой первой категорией, в которой ребенок осознает своё «Я». Первичная половая идентификация, отнесение себя к мужскому или женскому полу происходит у ребенка в полтора года. В период от полутора до трех лет дети учатся правильно относить себя, а также других людей к тому или иному полу (девочка, мальчик, дядя, тетя), но понимание детьми половых различий еще существенно ограничено.

В 3 года дети достаточно уверенно относят себя к мужскому или женскому полу. Для детей четырех лет, важными признаками, определяющими гендерную принадлежность являются особенности внешнего вида (прическа, одежда). После 4-х лет у детей завершается становление полового самосознания и осваивается стереотип полоролевого поведения, что проявляется в гендерных представлениях, ценностных ориентациях мальчиков и девочек, их интересах.

Дети 5–6 лет достигают гендерной константности, осознают, что их пол постоянен и неизменен. К концу шестого года жизни ребенок овладевает половой ролью, формируется система половой идентичности.

Процесс становления психологического пола, характеризуется проявлением анатомических, психофизиологических, психологических, личностных различий мальчиков и девочек.

При рождении у мальчиков, как правило, больше вес, рост. Однако на ранних этапах девочки опережают мальчиков в физическом и психическом развитии, они быстрее начинают ходить и говорить, у них большая, чем у мальчиков сопротивляемость к заболеваниям. В интеллектуальной сфере: у мальчиков отмечают большую выраженность зрительно-пространственных и математических способностей, у девочек – вербальных (речевых).

В адаптации к учебной деятельности на начальном этапе обучения девочки характеризуются как более успешные. Девочки успешнее выполняют задачи уже не новые, типовые, шаблонные. Мальчики лучше выполняют поисковую деятельность.

Мальчики испытывают больше трудностей в процессе полоролевой социализации, больше подвержены неврозам (А. И. Захаров) у мальчиков больше выражена тревожность (С. Л. Рубинштейн), неуверенность (Т. О. Смолева).

Гендерные различия проявляются также в формировании типичных для пола интересов, предпочтений. В дошкольном возрасте наиболее значимы различия в сюжетно-ролевых играх: в тематике, содержании игр, предпочитаемых игровых сюжетах, ролях, игрушках.

Мальчики наибольший интерес проявляют к играм героической, военной тематики, а также к строительным. Девочек привлекают игры семейно-бытовой тематики («Дом», «Дочки-матери»). Гендерные предпочтения проявляются также в изобразительной, музыкальной деятельности, в познавательном отношении к различным сторонам действительности.

По данным психологов всего существует четыре типа полоролевого поведения в зависимости от преобладания маскулинных и фемининных качеств: маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный. Тип полоролевого поведения формируется уже в дошкольном возрасте.

Таким образом, дошкольный возраст является важным периодом полоролевого развития дошкольников, становления гендерной идентичности.

111. Раздел гендерное воспитание дошкольников условиях ДОУ.

Полоролевое (гендерное) воспитание рассматривается как важное направление нравственного воспитания дошкольников, способствующее полноценному развитию личности мальчиков и девочек, освоению ими психологических черт мужественности, женственности, половых (гендерных ролей).

В работах Т. А. Репиной, Л. В. Коломийченко, Н. Е. Татаринцевой цель полоролевого воспитания понимается как – формирование маскулинных качеств у мальчиков (мужественности, эмоциональной устойчивости, смелости, решительности, ответственности, рыцарского отношения к представителям женского пола), фемининных – у девочек (женственность, заботливость, нежность, скромность, терпимость, стремление к мирному разрешению конфликтов).

Согласно другой точке зрения (Е. А. Бабушкина, Е. В. Базуева, К. А. Воронова и др.) главной целью полоролевого воспитания является создание в детском саду условий, свободных от жестких гендерных стереотипов, расширение полоролевого репертуара, обеспечение возможностей развивать индивидуальные особенности независимо от половой принадлежности.

Выделяют три основных компонента содержания полоролевого воспитания: когнитивный (формирование адекватных представлений о качествах мужественности, женственности, семейных ролях); эмоциональный (формирование положительного отношения не только к своей, но и к противоположной роли, полоролевых предпочтений, ценностных ориентаций, типичных для пола потребностей и мотивов); поведенческий (воспитание соответствующей полу модели поведения).

Большинство современных специализированных программ полоролевого воспитания дошкольников базируются на общих теоретических позициях отечественных психологов Б. Г. Ананьева, В. Е. Кагана, Я. Л. Коломинского, В. С. Мухиной, Т. А. Репиной. Приоритетными для программ являются положения о важности периода дошкольного детства в процессе полоролевой социализации, формировании психологического пола; о значимости социальных факторов в становлении гендерной идентичности (среда, воспитание, семья, общество сверстников); о невозможности осуществления индивидуального подхода в формировании личности без учета специфики пола.

Программа полового воспитания детей дошкольного возраста, автор Л. В. Коломийченко (2000). Половое воспитание рассматривается автором как важное направление социализации дошкольников, как часть нравственного воспитания. Основная

цель программы автор состоит в обеспечении своевременной и качественной, достигающей оптимального уровня на разных возрастных этапах, полоролевой социализации дошкольников. Программа предназначена для работы с детьми от 3 до 7 лет. Содержание программы отражает основные направления приобщения дошкольников к различным аспектам психосексуальной, нравственно-этической и семейно-бытовой культуры.

Программа полоролевого воспитания *«Мир мальчика и девочки», автор Н. Е. Татаринцева* (2008) Концептуальную основу программы составляет культуросообразная полоролевая модель воспитания дошкольников. Полоролевая культура рассматривается автором как совокупность общечеловеческих, национальных и личностных ценностей и программ полоролевого поведения, регулирующих деятельность и поведение детей и взрослых. Особое значение в программе придается использованию народных традиций приобщения детей к полоролевой, семейно-бытовой, нравственно – этической культуре.

Программа *«Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста», автор И. П. Шелухина* (2006). Программа предназначена для воспитания детей старшего дошкольного возраста. Программа ориентирована на обеспечение благоприятного протекания процесса полоролевой социализации мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, создание эмоционально-положительного отношения к будущей социальной роли. Программа предполагает использование разнообразных форм работы полоролевого воспитания. Особое значение придается созданию предметной развивающей среды и дифференциации образовательного процесса с учетом особенностей пола детей.

Основной *целью* полоролевого (сексуального) воспитания дошкольников в западно-европейских программах является обеспечение процесса половой идентификации, формирование психологического пола.

Основными задачами полового воспитания в зарубежных детских садах являются: формирование естественного отношения к собственному телу; идентификация половой роли; ознакомление с процессом зарождения человеческой жизни; осознание и развитие понимания партнерского характера жизни в семье. Методами полоролевого воспитания являются: чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, хороводные игры и др. Поощряются рассказы детей о своей семье, родственниках, семейных традициях.

В отличие от отечественных программ, ориентированных в большей степени на освоение детьми традиционного содержания социальных половых ролей, программы европейских ДОУ ориентированы на создание в детском саду условий свободных от жестких стереотипов маскулинности и феминности, формирование расширенного репертуара полоролевого поведения.

Гендерное (полоролевое) воспитание в условиях ДОУ осуществляется с помощью разнообразных средств, методов и приемов. К наиболее важным средствам полоролевого воспитания можно отнести фольклор, детскую художественную литературу, различные виды игр, труд, народные традиции.

Т. А. Репина выделяет следующие методы полоролевого воспитания: восприятие произведений художественной литературы, содержащих положительные мужские и женские образы; этические беседы по содержанию художественных произведений; ролевые игры, игры-драматизации, игры-инсценировки по сюжетам литературных произведений; дидактические игры; разрешение в воображаемом плане проблемных ситуаций; специально созданные ситуации реального взаимодействия детей разного пола в различных видах деятельности.

Произведения фольклора и художественной литературы являются одним из важных источников формирования детских представлений о мужских и женских социальных ролях, о качествах мужественности и женственности, так как отражают существующие в обществе гендерные стереотипы.

В полоролевом воспитании, возможно использование художественных произведений разных жанров и тематики: произведения фольклора(сказки, пословицы, поговорки, поэзия пестования); произведения, отражающие традиционные мужские и женские виды деятельности (профессии, спорт); произведения о детях, проявлении мальчиками и девочками качеств мужественности, женственности; произведения о семье, знакомящие дошкольников с семейными ролями и семейными ценностями.

Важное значение в полоролевом воспитании принадлежит разным видам игр. Незаменимая школа полоролевой социализации – *сюжетно-ролевые игры.* Дети, выполняя в игре роли, идентифицируют себя с мужскими или женскими образами, подражают модели их поведения. В руководстве игровой деятельностью используются разнообразные приемы: беседа о характере героя; рассматривание картин; обсуждение ролевого поведения детей; полоориентированное обращение воспитателя

к ребенку; опора на традиционную гендерную символику в общении с детьми.

Участие *в играх-драматизациях* позволяет детям следовать заданной в образе героя полоролевой модели поведения, воздействует на эмоциональную сферу ребенка – дошкольника.

С помощью *дидактических игр* решаются задачи формирования представлений детей об особенностях внешнего вида мужчин и женщин (одежда, прически, атрибуты), половозрастных особенностях, специфических видах деятельности (спорт, труд, отдых). Дидактические игры предполагают равное взаимодействие детей разного пола, что ориентирует детей на проявление гендерной толерантности, проявление культуры межполовых отношений. В полоролевом воспитании, возможно, использовать различные виды дидактических игр: дидактические игры с куклой; настольно-печатные; словесные дидактические игры.

В полоролевом воспитании дошкольников используются и другие виды игр: народные подвижные игры, имеющие дифференциацию по половому признаку; имитационные игры; игры – состязания.

Одним из методов, обеспечивающим реализацию сформированных представлений о качествах мужественности, женственности, упражнение в типичном для пола поведении, является *разрешение проблемных ситуаций*.

Гендерный подход в организации разных видов деятельности проявляется в создании среды, отборе содержания деятельности, выборе методов и приемов руководства.

Гендерный подход в организации трудовой деятельности дошкольников (Л. А. Арутюнова, Н. К. Ледовских, И. В. Тельнюк) проявляется в:

• создании условий для организации труда, традиционно относимого к «мужскому» и «женскому», отвечающего интересам детей разного пола (труд с деревом – для мальчиков, шитье, вышивание – для девочек), формирование трудовых навыков и умений в данных видах труда;

• организации совместного труда мальчиков и девочек по принципу *взаимодополнения.* Детей нужно научить распределять обязанности по принципу «что кому больше подходит». Мальчики как физически более сильные и выносливые выполняют более тяжелую работу, девочки выполняют действия, требующие большей аккуратности, тщательности, проявления эстетического вкуса.

Гендерный подход в организации *физкультурной деятельности* реализуется в нескольких направлениях:

• подбор упражнений (планируются упражнения, вызывающие интерес у детей данного пола, для мальчиков – футбол, хоккей, для девочек – упражнения с лентами);

• нормирование физической нагрузки (зависит не только от гендерных, но и от индивидуальных особенностей детей: состояние здоровья, физическая подготовленность, тип конституции);

• методика обучения сложным движениям. В связи с существованием движений, овладение которыми обусловлено полом детей (девочкам трудно овладеть метанием, мальчикам – прыжками через скакалку), в обучении данным движениям детей разного пола целесообразно использовать различные технологии (разное число повторений, разные подготовительные упражнения, и др.);

• требования к качеству выполнения заданий и оценка двигательной деятельности.

Опираясь на данные о различиях деятельности мозга мальчиков и девочек, гендерные особенности познавательных психических процессов, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман предлагают некоторые рекомендации в осуществлении дифференцированного подхода к мальчикам и девочкам в руководстве *учебно-познавательной деятельностью.*

Для мальчиков важно включать в формулировку задания момент поиска, требующий проявления сообразительности, мальчикам не следует рассказывать заранее, что и как делать, нужно стремиться к тому, чтобы мальчик сам открыл принцип решения задачи.

С девочками, если им трудно выполнять задание, следует разобрать принцип выполнения задания заранее, до начала работы. Вместе с тем девочек постепенно надо учить действовать самостоятельно, а не только по известным схемам.

Рекомендуется также проведение тематических заданий по подгруппам с учетом интересов детей разного пола, выполнение мальчиками и девочками заданий разными способами, различное количество повторений. В литературе также отмечается необходимость уделять большее внимание использованию зрительных стимулов в работе с мальчиками и слуховых стимулов в работе с девочками.

Необходимо учитывать особенности мальчиков и девочек при оценке результатов их деятельности. Для девочек важно эмоциональное поощрение успеха, для девочек эмоционально значимо кто их оценивает и как. Для мальчика эмоции, высказываемые педагогом не столь важны, для него важно

материальное поощрение успеха, являющееся доказательством его авторитета. Для мальчика важно, что в его деятельности оценивается. От мальчиков не следует обязательно требовать полного ответа, так как у них хуже, чем у девочек развиты беглость и скорость речи.

Итак, реализация гендерного подхода в организации различных видов деятельности позволяет более эффективно решать задачи формирования личности, способствует повышению результативности образовательного процесса.

Планы семинарских занятий

№ 1. Гендерная социализация ребенка

1. Содержание половых (гендерных) ролей. Тенденции развития половых ролей в современное время.

2. Сущность процесса гендерной социализации. Особенности социализации детей разного пола.

3. Факторы гендерной социализации.

Литература:

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.

2. Биддалф С. Воспитание мальчишек. Пер. с англ. – М.: Рипол-классик, 2005.

3. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

4. Куликова Т. Д. Современная семья: проблемы, тенденции развития // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 4. – С. 10–22.

5. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Воронеж, 2004.

6. Соломенникова О., Баранникова Н. Роль семьи в гендерной социализации детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1.

№ 2. Генезис полоролевого развития в дошкольном возрасте

1. Динамика полоролевого развития в дошкольном возрасте.

2. Типы полоролевого поведения дошкольников.

3. Гендерные психологические различия в дошкольном возрасте.

Литература:

1. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб… 1998.

2. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 2.

3. Коломийченко Л. В., Прозументик О. В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста // Детский сад от А до Я – 2006. – № 1.

4. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Воронеж, 2004.

5. Семенова Л. Е. Гендерный аспект стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста //Вопросы

психологии. – 2002. – № 6.

6. Татаринцева Н. Особенности эмоционального развития мальчиков и девочек // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 1.

7. Христова Р. Г. Представления дошкольников о своей гендерной принадлежности // Современный детский сад. – 2008. – № 8.

№. 3. Полоролевое воспитание дошкольников в игровой деятельности

1. Особенности игровой деятельности мальчиков и девочек дошкольного возраста.

2. Сюжетно-ролевая игра как средство полоролевого воспитания дошкольников.

3. Игры-драматизации, их значение в полоролевом развитии и воспитании дошкольников.

4. Использование дидактических игр в решении задач полоролевого воспитания дошкольников.

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм – Еврознак, М., ОЛМА – Пресс, 2001.

2. Деркунская В. А, Харчевникова А. Н. Как и во что играют мальчики и девочки 4–5 лет // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 4.

3. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей – М.: Воронеж, 2004.

4. Татаринцева Н. Е. О полоролевом воспитании мальчиков и девочек: технологический аспект // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 6.

5. Шелухина И. П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

№ 4. Программы полоролевого воспитания дошкольников

1. Теоретические основы программы.

2. Структура программы.

3. Задачи и содержание полоролевого воспитания дошкольников на разных возрастных этапах.

4. Технологии реализации программы.

Литература:

1. Коломийченко Л. В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1.

2. Коломийченко Л. В., Югова Л. И. Блочно-тематический план реализации «Программы полового воспитания детей

дошкольного возраста» // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1.

3. Мазниченко М., Чхетиани. Половое воспитание старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 5.

4. Нагель О. П. Формирование у мальчиков дошкольного возраста основ мужественности // Современный детский сад. – 2008. – № 7.

5. Татаринцева Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДОУ. Учебно-практическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008.

6. Шелухина И. П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

№ 5. Гендерный подход в образовательном процессе ДОУ

1. Создание гендерно-ориентированной пространственно-предметной развивающей среды.

2. Дифференцированный подход в организации трудовой деятельности.

3. Учет гендерных особенностей дошкольников в учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 1998.

2. Красоткина И. По-разному или одинаково думают мальчики и девочки? // Дошкольное воспитание. 2003. – № 12.

3. Нагель О. П. О гендерном образовании дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4.

4. Тельнюк И. Полоролевая социализация детей в элементарной трудовой деятельности // Детский сад от А до Я. – № 1. – 2006.

5. Татаринцева Н. Пространственно-предметная социокультурная среда полоролевого развития дошкольников // Детский сад от А до Я. – № 4. – 2005.

6. Терещенко М. Н. Гендерный подход как основа повышения качества подготовки детей к школе // Детский сад от А до Я. – № 5. – 2007.

Программа самостоятельной работы студентов

1. На основе изучения литературы проведите сравнительный анализ понимания разными авторами терминов «гендерное образование», «полоролевое воспитание».

2. Вы «за» или «против» раздельного воспитания и обучения мальчиков и девочек. Обоснуйте свою точку зрения.

3. Проведите беседу с детьми с целью выявления представлений о качествах мужественности, женственности.

4. Проведите наблюдение за играми детей. Выделите особенности игр мальчиков и девочек.

5. Составьте психологический портрет мальчика или девочки на одном из возрастных этапов.

6. Подготовьте аннотацию на статью по проблеме гендерного подхода в воспитании из журналов «Педагогика», «Народное образование», «Дошкольное воспитание» и др.

7. Разработайте рекомендации для педагогов по организации игровой (трудовой, учебно-познавательной) деятельности мальчиков и девочек дошкольного возраста.

8. Подберите произведения художественной литературы, позволяющие формировать представления о качествах мужественности и женственности у детей на разных возрастных этапах.

9. Разработайте дидактическую игру, способствующую решению задач гендерного воспитания дошкольников.

10. Заполните анкету половых ролей С. Бем. Определите свой полоролевой тип.

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Предмет и задачи гендерной педагогики
2. Основные этапы становления гендерной педагогики.
3. Раскройте сходство и различия терминов «пол», «гендер», «полоролевое развитие», «полоролевая социализация».
4. Содержание половых (гендерных) ролей.
5. Динамика полоролевого развития в дошкольном возрасте.
6. Гендерные различия в дошкольном возрасте.
7. Механизмы полоролевого развития.
8. Концепции полоролевого развития.
9. Влияние семьи на полоролевое развитие.
10. Группа сверстников как фактор полоролевой социализации.
11. Сущность гендерного подхода в воспитании.
12. Задачи и содержание полоролевого воспитания.
13. Методы полоролевого воспитания.
14. Значение игры в полоролевом воспитании дошкольников.
15. Художественная литература как средство полоролевого воспитания.
16. Разрешение проблемных ситуаций как средство реализации представлений о качествах мужественности и женственности.
17. Гендерный подход в организации труда мальчиков и девочек.
18. Характеристика гендерной компетентности педагога.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

Инструкция:
Внимательно прочитайте и выберите правильный ответ

1. Специфический набор культурных и поведенческих характеристик, которые определяют социальное поведение мужчин и женщин – это:

а) половая идентичность;
б) гендер;
в) половая дифференциация.

2. Набор ожидаемых образцов поведения для мужчин и женщин – это:

а) половая (гендерная роль);
б) гендерная установка;
в) психологический пол.

3. В каком возрасте дети достигают гендерной константности?

а) к 3–4 годам;
б) к 5–6 годам;
в) к 7–8 годам.

4. Совокупность генетических, морфологических признаков, на основании которых различают мужской и женский пол – это:

а) половая типизация;
б) половая дифференциация;
в) половая идентификация.

5. Кто из педагогов считал «важнейшим условием формирования гражданской, моральной, этической зрелости воспитанников осознание ими того, что и физически, и морально они являются настоящими мужчинами и настоящими женщинами»:

а) К. Д. Ушинский;
б) А.С Макаренко;
в) В. А. Сухомлинский.

6. В какие годы в России школьное обучение было раздельным для мальчиков и девочек?

а) 20–30 г. XX века;
б) 40–50 г. XX века;
в) 60–70 г. XX века.

7. По данным психолого-педагогических исследований на ступени начального обучения в школе более успешными являются:
а) девочки;
б) мальчики;
в) мальчики и девочки одинаково успешны.

8. Когнитивный компонент полоролевого воспитания – это:
а) формирование представлений о содержании половой роли, качествах мужечственности, женственности;
б) формирование гендерных ценностей;
в) формирование гендерной толерантности.

9. Личностное качество, проявляющееся в принимающем, заинтересованном, гуманном, терпимом отношении к представителям своего и противоположного пола – это:
а) гендерная толерантность;
б) гендерное равенство;
в) гендерная коммуникативность.

Список рекомендуемой литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм – Еврознак, М., ОЛМА-Пресс, 2001.

2. Биддалф С. Воспитание мальчишек. Пер. с англ. – М.: Рипол классик, 2005.

3. Бужигеева Н. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. – 2002. – № 8.

4. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 1998.

5. Колесов Д. В. Беседы о половом воспитании. – М., 1986.

6. Коломийченко Л. В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1.

7. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

8. Кудрявцева Е. А., Ледовских Н. К. О нравственном воспитании детей разного пола в группе сверстников // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9.

9. Нагель О. П., Березка Т. Г., Хорошилова Н. А. Технологическая компетентность педагога в осуществлении гендерного подхода к образованию детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 4.

10. Попова Л. В. Гендерные особенности психического развития в дошкольном возрасте // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 2.

11. Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе // Педагогика. – 2004. – № 5.

12. Радзивилова М. А. Подготовка студентов педагогических училищ и колледжей к воспитанию дошкольников в процессе полоролевой социализации // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1.

13. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Воронеж, 2004.

14. Симонов В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. – 2005. – № 4.

15. Сиротюк А. Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. – 2003. – № 8.

16. Социально-личностное развитие и воспитание дошкольников. – Магнитогорск, 2005.

17. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. Т. 1 – М., 1981. – Т. 3.

18. Татаринцева Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДОУ. Учебно-практическое пособие. – М.: Центр

педагогического образования, 2008.

19. Татаринцева Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников на основе народных традиций. Учебное пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008.

20. Терещенко М. Н. Гендерный подход как основа повышения качества подготовки детей к школе // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5.

21. Фуряева Т. В. Сравнительная педагогика детства: Учебное пособие. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004.

22. Хрипкова А. Г. В семье растут сын и дочь. – М.: Просвещение, 1985.

23. Чекалина А. А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2006.

24. Шелухина И. П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

Степанова Н. А., к.п.н. Современные развивающие технологии в образовании дошкольников и младших школьников

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

Обострившиеся проблемы преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием требуют реализации принципов развивающего образования и самообразования в понятийно-образном мышлении дошкольников и младших школьников. Представленные материалы курса по выбору «Современные развивающие технологии в образовании дошкольников и младших школьников» основываются на принципах развивающего образования и самообразования и вносят определенный вклад в теоретическое и практическое осмысление целостной картины познавательного развития дошкольников и младших школьников.

В данном курсе раскрыты психолого-педагогические условия обеспечения развития познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сегодня особенно остро звучат вопросы: «Как помочь ребенку справиться с постоянно растущим потоком информации и научить ориентироваться в быстро изменяющихся условиях? Каким образом достичь гармоничного сочетания информационно-смысловой и эмоционально-креативной составляющей в процессе учебного познания?» Представленные в курсе инновационные программированные упражнения, вопросы задания помогут будущим педагогам совершенствовать профессиональную компетентность в аспекте преемственности использования современных развивающих технологий дошкольного и начального школьного образования.

В материалах отражается авторское видение курса в структурировании разделов и тем, учитываются междисциплинарные связи курса с дисциплиной «Пропедевтические основы подготовки ребенка к школьному обучению». Курс состоит из лекционных занятий, самостоятельной работы и проверочных материалов, завершается изучение курса зачетом.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в аспекте преемственности использования современных развивающих технологий дошкольного и начального школьного образования.

1.2. Задачи курса:

1) Способствовать развитию интереса у студентов к современным развивающим технологиям в образовании дошкольников и младших школьников.

2) Познакомить с сущностью понятий «технология», «педагогическая технология», «современная развивающая технология».

3) Нацелить студентов на развитие исследовательских способностей в процессе отбора в психолого-педагогической литературе и разработки современных развивающих технологий в образовании дошкольников и младших школьников.

4) Активизировать рефлексивные процессы мышления студентов в процессе выполнения развивающих заданий и упражнений.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Критериями успешного освоения программы курса являются:

• знания сущностных особенностей понятий «технология», «педагогическая технология», «современная развивающая технология»;

• умения отбирать и классифицировать в психолого-педагогической литературе современные развивающие технологии;

• умения разрабатывать собственные современные развивающие технологии в образовании дошкольников и младших школьников.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Теоретические основы использования современных развивающих технологий в образовании.

2) Современные подходы к использованию современных развивающих технологий.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Теоретические основы использования современных развивающих технологий в образовании

Тема 1.1. Характеристика процесса преемственности в образовании

Особенностью современного понимания преемственности является учет двусторонности данного процесса. С одной стороны учитывается самоценность дошкольного детства, а с другой – основные тенденции развития начального образования.

Преемственность – связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого, или его характеристики при переходе к новому состоянию [2].

Преемственность дошкольного и начального школьного образования – связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм, организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования.

В методическом письме Министерства образования Российской Федерации от 25.03.94 г. «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» выделены актуальные и сейчас *основания преемственности*, которые обеспечивают психологическую готовность детей к освоению программы начальной школы: Основаниями преемственности являются:

1. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика; познавательная активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учебе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребенка.

2. Развитие способностей ребенка как способов самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе и учебной.

3. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно-ролевых игр,

игр-драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования.

4. Развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Литература:

1. Асмолов, А. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования / А. Асмолов // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 6. – С. 2–6.

2. Батурин, Б. С. Проблема преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии: автореф. дис. канд. филос. наук / Б. С. Батурин. – Алма-Ата, 1981. – 19 с.

3. Ганелин, Ш. И. О преемственности и межпредметных связях / Ш. И. Ганелин // Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5–8 классах. – М.: Просвещение, 1961. – 147с.

4. Должикова, Р. А. Преемственность образования детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе: дис. канд. пед. наук / Р. А. Должикова. – Курган, 1998. – 201 с.

5. Ерахтина, Т. А. Теоретические основы управления процессом преемственности дошкольного и начального школьного образования: дис. д-ра пед. наук / Т. А. Ерахтина. – Магнитогорск, 2001.–326 с.

6. Кравцова, Е. Е. Психолого-педагогические основы предшкольного образования / Е. Е. Кравцова // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5 (29). – С. 18–23.

7. Кудрявцев, В. Т. К концепции образования детей старшего дошкольного возраста / В. Т. Кудрявцев // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5 (29). – С. 6–17.

8. Ращикулина, Е. Н. Подготовка студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей: дис. д-ра пед. наук / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск, 2006. – С. 81.

9. Селиванова, А. Р. Проблемы преемственности между дошкольным и начальным звеньями образования / А. Р. Селиванова. – М.: Просвещение, 2001.

Контрольные вопросы и задания.

1. Проанализировав материалы статей Кравцовой Е. Е.[6] и Кудрявцева В. Т. [7], обоснуйте психологические основания преемственности дошкольного и начального школьного образования.

2. Используя материалы (на выбор) Виноградовой Н. Ф., Ерахтиной Т. А., Ращикулиной Е. Н., Трубайчук Л. В., определите структуру преемственности дошкольного и начального школьного

образования. Составьте схему данной структуры, обосновав ее.

Тема 1.2. Характеристика возрастных особенностей старших дошкольников и младших школьников

Для осуществления полноценной подготовки ребенка к обучению и его развитию в школе, специалистам дошкольного и начального школьного звена, а также родителям необходимо знать *возрастные особенности* детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста.

Возраст – период развития человека, характеризующийся совокупностью специфических закономерностей формирования личности и организма.

Дошкольное детство – период в развитии ребенка от рождения до поступления в школу.

Младший школьный возраст – этап развития ребенка, соответствующий периоду обучения в начальной школе

Сторонники развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, З. И. Калмыкова, Д. Б. Эльконин и др.) полагают, что в данный возрастной период в результате внутренних, глубинных, интеграционных процессов в психике ребенка происходит *интеллектуализация психических процессов,* развитие *теоретического мышления*.

В. Т. Кудрявцев [4; 5], рассматривая содержательные компоненты преемственности дошкольного и начального образования в аспекте развивающего образования, выделяет в качестве ключевого момента – развитое *продуктивное воображение*. Следует подчеркнуть выделенные автором особенности обозначенного универсального психологического образования: присущий детям реализм воображения, умение видеть целое раньше части, эмоциональная насыщенность и выразительность как основа личностного знания, его надситуативно-преобразовательный характер, мысленно-практическое экспериментирование как способность к включению предмета в новые ситуационные контексты.

Период дошкольного детства подготавливает развитие ребёнка в младшем школьном возрасте. С. А. Лебедева справедливо отмечает, что в психологии дошкольников и младших школьников очень много *общего:*

• доверчивое подчинение авторитету взрослого: его требованиям, оценкам, подражание внешним манерам поведения, рассуждениям;

• повышенная восприимчивость ко всему новому, наивно – игровое отношение ко всему, что видит, с чем сталкивается ребёнок;

• преобладанием образных форм познания окружающего мира [6, с. 20].

Также необходимо выделить возрастные особенности этих детей, ответив на вопрос: чем отличаются шестилетние дети от семилетних? По мнению Ш. А. Амонашвили, это *отличие* заключается в следующем:

• недостаточность социально-нравственного и познавательного опыта;

• преобладание актуальных потребностей и импульсивной активности (это присуще и семилетним детям, однако больший социально-нравственный опыт помогает им лучше регулировать свое поведение);

• стремление к игровой деятельности.

Ребенок лишь тогда может назваться учеником, отмечает Ш. А. Амонашвили, – когда он знает, как учиться, и имеет мотивы учения.

Литература:

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.–544 с.

2. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.

3. Кравцова, Е. Е. Психолого-педагогические основы предшкольного образования / Е. Е. Кравцова // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5 (29). – С. 18–23.

4. Кудрявцев, В. Т. К концепции образования детей старшего дошкольного возраста / В. Т. Кудрявцев // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5 (29). – С. 6–17.

5. Кудрявцев, В. Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В. В. Давыдова / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 59–68.

6. Лебедева, С. А. О преемственности дошкольного и начального образования / С. А. Лебедева // Начальная школа. – 1996. – № 3. – С. 20.

7. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.

Контрольные вопросы и задания.

1. Составить сравнительную характеристику возрастных особенностей развития компонентов готовности старшего дошкольника и младшего школьника посредством заполнения таблицы 2.

Таблица 2. **Сравнительная характеристика возрастных особенностей старшего дошкольника и младшего школьника**

Компоненты готовности	Старший дошкольник	Младший школьник
Мотивационная готовность	Общие черты показателей компонента	
	Отличительные черты	показателей компонента
Интеллектуальная готовность		
Эмоционально-волевая готовность		
Коммуникативная готовность		

Тема 1.3. Психолого-педагогические особенности развития понятий дошкольников и младших школьников

Как помочь ребенку справиться с постоянно растущим потоком информации? Каковы методологические ориентиры организации познания на основе понимания? Что необходимо для полноценного процесса развития понятий? Эти вопросы возникли давно, а сегодня приобретают особую актуальность.

Традиционно, в процессе познания выделяют два уровня.

Уровень чувственного отражения действительности («живого созерцания», «чувственной интуиции»). В результате непосредственного воздействия предмета (явления) на органы чувств возникают ощущения, отражающие отдельные свойства предмета (явления). На основе ощущений посредством их синтеза в чувственный образ происходит целостное отражение внешнего материального предмета, непосредственно воздействующего на органы чувств. На основе обобщенных восприятий прошлого или творческих образов, возникающих по словесному описанию, образуются представления. Это прообраз понятия, его «умственный рисунок», в котором ярко выражена индивидуальная, субъективно-значимая сторона процесса познания.

Уровень абстрактного мышления, основными формами которого являются: понятие, суждения, умозаключение. Остановимся подробнее на категории «понятие». Понятие это продукт, результат некоторого этапа развития научного познания. Возникнув, понятие становится объектом познания, происходит процесс выявления сущности предметов, явлений. Наряду с этим понятие является формой мышления и в этом смысле выступает средством познания.

Существуют различные определения категории понятие. Философский словарь предлагает следующее определение: Понятие – это одна из форм отражения мира на ступени познания, связанная с применением языка, форма обобщения предметов и явлений [35]. На наш взгляд, это довольно широкое определение и оно не конкретизирует психолого-педагогический аспект, данной категории. Ряд других определений достаточно

полно раскрывают категорию понятие только с одной стороны, а именно с вербальной, сознательной, логико-дискурсивной, другая же сторона образная, бессознательная, эмоционально-чувственная остается в стороне.

Рассматривая понятие как итог и процесс познания сущности предметов, явлений, необходимо подчеркнуть, что процесс познания сущности (понятие) имеет два аспекта: логико-дискурсивный, осознаваемый, имеющий вербальную форму, а также интуитивно-иррациональный, с моментом догадок, «озарения», опирающийся на работу бессознательной сферы мышления. Мозг, функционируя как единое целое, объединяет воедино оба аспекта, обеспечивая их согласованную работу на основе смены доминанты мышления, переключения эмоций, эмоциональных переживаний (Дж. Брунер, И. Я. Березная, В. Вундт, Г. Г. Гранатов, Л. Л. Гурова, А. Н. Лутошкин, К. Смоук, Б. М. Теплов и др.).

Эти особенности понятия учитываются в определении Г. Г. Гранатова: «…понятие – это есть процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта и (или) субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями» [4, 17]. Мы полагаем, что такая трактовка позволяет учесть специфику и детского мышления, в котором доминируют эмоционально-чувственные, интуитивные, образные процессы познания.

Понятие имеет содержательно-результативную и процессуальную стороны, отраженные в таких его признаках как обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. В мышлении дошкольников и младших школьников эти свойства отличаются образной и эмоциональной основой.

Литература:

1. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.

2. Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195с.

3. Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.

4. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Контрольные вопросы и задания.

1. Какое из представленных ниже определений в наибольшей

степени характеризует специфику понятий старших дошкольников и младших школьников?

• Понятие – целостная совокупность суждений, ядром которой являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта (Н. И. Кондаков).

• Понятие – «…знание, которое заключается в перечислении существенных сторон или признаков, имеет словесную форму и прямо или опосредованно сводится к наглядным (чаще всего обобщенным) образам» (А. А. Ветров).

• Понятие – есть знание существенных свойств предметов и явлений окружающей действительности, знание существенных связей и отношений между ними (А. В. Усова).

• Понятие – это процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта и (или) субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями (Г. Г. Гранатов).

2. Всегда ли чрезмерное увеличение фактологического объема знаний ведет к развитию понятий?

3. В чем, на ваш взгляд, специфика проявления основных свойств понятия в мышлении детей 6–10 лет (основные свойства понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность)?

Тема 1.4. Сущностные особенности понятий «технология», «педагогическая технология», «современная развивающая технология».

***Технология* – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).**

***Развивающие образовательные технологии* – результат научных исследований в области содержания, методов и средств образования, результат научных открытий.**

Педагогическая технология новое направление (с 50-х годов) в педагогической науке, занимается конструированием оптимальных обучающих и воспитательных систем, проектированием образовательных процессов. Как правило, педагогическая технология представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий. Педагогическая технология обеспечивает гарантированный результат. Педагогическая технология служит конкретизацией методики. Технология обеспечивает управляемость образовательного процесса.

Современные образовательные программы для дошкольников

включают инновационное содержание и технологии.

Теоретические основы технологии заложены в Концепции дошкольного воспитания (1989) ее авторами В. В. Давидовым, В. А. Петровским. Современные инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию детей посредством данной *технологии* включают:

• механизм ее осуществления: признание субъектности ребенка, диалогизация, дифференциация и индивидуализация, организация педагогической поддержки;

• построение образовательного процесса посредством разных типов и видов диалога, который, по выражению М. М. Бахтина, является формой взаимодействия «между равноправными и равнозначными сознаниями»;

• учет «зоны ближайшего развития, сензитивных периодов» детства. В связи с этим организация разнообразных форм жизнедеятельности ребенка;

• организация и задействование разных вариантов развития, обучения, воспитания: культурологическая концепция (Р. М. Чумичевой), экономическое воспитание (А. Д. Шатова), индивидуально-ориентированное обучение (А. Д. Давидчук), индивидуально-дозированное (Т. И. Ерофеева);

• разные подходы в организации педагогической поддержки: направленность деятельности педагога; стратегия и тактика; система мероприятий, обеспечивающих дифференциацию детей по интересам, проблемам развития, склонностям.

Итак, *технология личностно-ориентированного подхода* к детям нацелена на преодоление авторитаризма взрослых, на необходимость коренного изменения отношения к ребенку – признание его в качестве субъекта воспитания и обучения и основанная на субъектном взаимодействии педагога и ребенка.

Большое внимание в теории и практике дошкольного образования уделяется *технологиям обучения и развития детей.* В центре внимания авторов стоит развитие познавательной деятельности детей, умственных способностей. Все большее место в решении этой задачи занимает технология ТРИЗ – теория решения изобретательских задач (автор – Г. С. Альтшуллер). Главная идея теории состоит в том, что технические решения возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам; эти законы можно познать и использовать для сознательного решения изобретательских задач.

Таким образом, инновационные педагогические системы и технологии обучения и развития дошкольников характеризуют дошкольную педагогику как развивающуюся науку, направленную на изучение и познание реальных педагогических явлений.

Профессионально образованному и компетентному педагогу знание педагогических инноваций поможет в достижении результативности и эффективности организации жизнедеятельности ребенка-дошкольника.

Литература:

1. Дьяченко, О. М. Чего на свете не бывает? / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса. – М., 1995.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

3. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. – М., 2002.

4. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «Март», 2004. – 336 с.

5. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение / А. Н. Поддьяков. – М., 2000.

Контрольные вопросы и задания.

1. Разработать схему соотношения понятий «технология», «педагогическая технология», «современная развивающая технология».

Тема 1.5. Классификация педагогических технологий

В теории и практике работы образовательных учреждений существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем, каждая конкретная технология становится авторской. Многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп.

По сущностным и инструментально значимым свойствам выделяются следующие классы педагогических технологий [6].

• По *уровню применения* выделяются общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

• По *философской основе:* материалистические и идеалистические, научные и религиозные, гуманистические и антигуманные, свободного воспитания и принуждения и другие разновидности.

• По *ведущему фактору* психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. Обычно педагогические технологии всегда комплексны, но акцентируются на ту или иную сторону процесса обучения.

• По *научной концепции* усвоения опыта выделяются: бихевиористские, интериоризаторские, развивающие и др.

• По *ориентации на личностные структуры:* информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам); операционные (формирование способов умственных действий; эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений) технологии саморазвития (формирование самоуправляющих механизмов личности), эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы).

• По *характеру содержания и структуры* называются технологии: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

• По *типу организации и управления познавательной деятельностью*:

1) классическое лекционное обучение;

2) обучение с помощью аудиовизуальных технических средств;

3) система «консультант»;

4) обучение с помощью учебной книги;

5) система «малых групп»;

6) компьютерное обучение;

7) система «репетитор»;

8) «программное обучение».

• По *отношению к ребенку со стороны взрослых*:

• авторитарные технологии (ребенок – «объект», «винтик»);

• дидактоцентрические технологии (субъектно-объектные отношения педагога и ученика);

• личностно-ориентированные технологии (личность ребенка – в центре всей школьной образовательной системы);

• гуманно-личностные технологии (поддержка, помощь личности ребенка);

• технологии сотрудничества (субъект-субъектные отношения педагога и ребенка);

• технологии свободного воспитания (предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности);

• эзотерические технологии (о подсознательном знании).

• По *способу, методу, средству обучения* определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, игровые, творческие и др.

• По категории обучающихся являются:

• массовые (традиционные) школьные технологии, рассчитанные на усредненного ученика;

• технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.);

• технологии компенсирующего уровня (педагогической коррекции и др.);

• различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);

• технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

• И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются *содержанием тех модернизаций и модификаций,* которым в них подвергается существующая традиционная система:

• Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений (гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили и др.).

• Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение и др.).

• Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение, компьютерные технологии и др.).

• Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материла (система «Экология и диалектика Л. В. Тарасова и др.).

• Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка (обучение по Л. Н. Толстому, технология М. Монтессори).

• Альтернативные: вальдорфская педагогика Р. Штейнера и др.);

• Комплексные политехнологии («Школа самоопределения» А. Н. Тубельского, «Русская школа» И. Ф. Гончарова и др.).

Литература:

1. Дьяченко, О. М. Чего на свете не бывает? / О. М. Дьяченко,

Н. Е. Веракса. – М., 1995.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

3. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. – М., 2002.

4. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «Март», 2004. – 336 с.

5. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение / А. Н. Поддьяков. – М., 2000.

6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М., 1989.

Контрольные вопросы и задания.

1. Соотнести 2–3 современные педагогические технологии, применяемые в дошкольном и начальном школьном образовании, с основаниями классификации Селевко Г. К. [6].

Раздел 2. Современные подходы к использованию современных развивающих технологий

Тема 2.1. Современные подходы к использованию современных развивающих технологий

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме подготовки ребенка к школьному обучению свидетельствует о выделении различными авторами следующих условий, учет которых в дошкольном образовании позволит наиболее эффективно подготовить ребенка к школьному обучению, а в начальном образовании обеспечит успешную адаптацию ребенка к школьному обучению:

• создание материально-технического обеспечения образовательного пространства (Ш. А. Амонашвили [8], В. А. Петровский и др.);

• подбор методов и приемов в обучении, соответствующих возрастным особенностям, использования игры в обучении (Ш. А. Амонашвили [8], Н. В. Бабкина, М. Г. Копытина и др.);

• сформированность предпосылок учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, Р. С. Немов и др.);

• учет индивидуально-личностных особенностей детей, уровня их социально-личностного развития (Ш. А. Амонашвили [8], Р. С. Немов и др.);

• учет того общего, что объединяет эти две ступени развития (социальной ситуации, психологических особенностей и закономерностей развития детей, организации личностно-ориентированного общения педагогов с детьми) (С. А. Лебедева [7]; В. Т. Кудрявцев [5] и др.);

• обновление содержания образования на основе разработки и внедрения преемственных программ (Н. Ф. Виноградова и др.);

• правильная организации переходной формы деятельности – учебно-игровой (С. А. Лебедева [7], Н. Ф. Виноградова [1] и др.);

• целенаправленная развивающая деятельность по развитию всех компонентов готовности к школьному обучению (В. Т. Кудрявцев, С. А. Лебедева и др.).

Принимая во внимание выше перечисленные подходы к условиям готовности ребенка к школьному обучению, на наш взгляд, в основе использования развивающих технологий образования в процессе подготовки ребенка к школьному обучению лежит осмысление положений *понятийно-деятельностного подхода* [10]. Обозначим основные из них.

1. Субъектная позиция ребенка в деятельности, требующая внимания педагога не только к содержанию материала, но и к процессу развития понятий, способам и формам организации познавательной деятельности детей.

2. Учет эмоционального отношения ребенка к изучаемому материалу, создающего в мышлении ребенка своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и интерес.

3. Способы активизации познавательной деятельности старших дошкольников и младших школьников базируются на развитии ориентировочной основы действия, учитывают единство образа, слова, действия в различных видах деятельности с опорой на творчество ребенка.

Особое значение имеет *исследовательская, экспериментальная деятельность.* Здесь ребенок самостоятельно сравнивает, анализирует, обобщает имеющиеся условия, происходящие изменения, подходит к пониманию существенных свойств предметов (явлений), выявляет причинно-следственные связи и отношения. Необходимо подчеркнуть специфику детского экспериментирования, выделенную Н. Н. Поддьяковым [9].

Детское экспериментирование – особая форма поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития.

Примеры системы опытно-экспериментальной работы по развитию естественнонаучных понятий для дошкольников

и младших школьников разработаны Н. А. Степановой и представлены в учебно-методическом пособии «Развитие естественнонаучных понятий старших дошкольников и младших школьников» [11] и в приложении № 5 учебно-методического комплекса.

Следует также подчеркнуть особую роль *игры* как средства реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников (в частности, дидактических и развивающих игр). В большей степени это касается начальной школы, где зачастую преобладают вербальные средства обучения.

Игра – занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования.

Дидактические игры – специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры.

Развивающие игры – это игры, моделирующие сам творческий процесс и создающие свой микроклимат, где появляются возможности для развития творческой стороны интеллекта.

Необходимо отметить, что существует переходный тип деятельности – *учебно-игровая* и от ее полноценного развития будет зависеть качество познавательной деятельности в дальнейшем.

Учебно-игровая деятельность – это переходная форма деятельности, осуществляемая под непосредственным руководством взрослого (учителя) и имеющая следующую структуру: мотивы, задачи, способы действия, продукт.

Литература:

1. Виноградова, Н. Ф. Современные подходы в реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – № 1. – С. 7–13.

2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. – Т. 1.

4. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.

5. Кудрявцев, В. Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В. В. Давыдова / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 59–68.

6. Кучма, В. Р. Рекомендации по организации обучения первоклассников в адаптационный период / В. Р. Кучма, Н. Р. Леонтьева // Начальная школа: приложение к газете «Первое сентября». – 2001. – № 34. – Сентябрь. – С. 2.

7. Лебедева, С. А. О преемственности дошкольного и начального образования / С. А. Лебедева // Начальная школа. – 1996. – № 3. – С. 20.

8. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.

9. Поддьяков, А. Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14–20.

10. Ращикулина, Е. Н. Игры-головоломки в развитии мышления дошкольников / Е. Н. Ращикулина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 3. – С. 128–131.

11. Ращикулина, Е. Н. Развитие естественнонаучных понятий старших дошкольников и младших школьников: учебно-методическое пособие / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 36 с.

12. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Контрольные вопросы и задания.

1. Написать реферат по одной из современных развивающих технологий, наиболее активно используемых в практике дошкольного и начального школьного образования.

Тема 2.2. Программированное упражнение как средство развития готовности ребенка к школьному обучению

Любое программированное упражнение, в первую очередь, ценится тем, что в нем заложена программа спланированного логического хода мысли обучаемого (дошкольника и младшего школьника) с учетом четырех этапов диалектического познания: основание – ядро – следствие – общее критическое обоснование [2, с. 127]. Наряду с развитием логико-дискурсивной стороны мышления, роль программированного упражнения в развитии интуитивно-образной стороны мышления несомненна.

Так, для развития привычки доверять своей интуиции, для эффективного включения в работу более прочной эмоционально-подсознательной памяти необходимо предлагать первое выполнение программированного упражнения производить быстро, не задумываясь, ориентируясь на свое подсознательное чутье, на интуицию. Например, в ходе диагностического изучения уровня развития понятия с целью выстраивания педагогом системы работы по развитию понятий.

Программированное упражнение реализует различные функции.

Функции программированного обучения (по М. Н. Тушеву):

1. Направляющая функция организует мышление, ведет его к поиску научной истины, раскрытия всей полноты вопроса..

2. Стимулирующая функция побуждает мысль к действию, активизирует ее.

3. Информационная функция несет новые сведения, дает дополнительную информацию о ранее изученных вопросах.

В процессе построения программированных упражнений по развитию профессиональной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального школьного образования, мы существенным образом опирались на *логику построения соответствующих упражнений,* разработанных Г. Г. Гранатовым [1]: «Развитие идеи сохранения», «Развитие идеи дополнительности». Мыслительная деятельность разворачивается с учетом диалектических этапов познание: основание – ядро – следствие – общее критическое истолкование. Вопросы упражнения реализуют различные *педагогические функции:* познавательную; воспитывающую; развивающую; контролирующую; корректирующую. Кроме того, в постановке вопросов автор учитывает *свойства понятия:* обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность.

С учетом вышеперечисленных идей, а также опыта собственного научного исследования Е. Н. Ращикулиной разработан алгоритм для студентов по составлению программированных упражнений для дошкольников и младших школьников, представленный в приложении 1. Примеры разработанных программированных упражнений по развитию естественнонаучных, историко-краеведческих, нравственных понятий для дошкольников и младших школьников разработаны Н. А. Степановой, Е. Н. Кондрашовой, Г. В. Тугулевой представлены в приложениях №№ 2–4.

Литература:

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

2. Гранатов, Г. Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учеб. – метод. пособие / Г. Г. Гранатов. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – С. 486–496.

3. Колясникова, Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учеб. пособие / Л. В. Колясникова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2003. – 152 с.

4. Ращикулина, Е. Н. Подготовка студентов к развитию познавательных способностей дошкольников и младших школьников: учеб. пособие / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск, 2006. – 277 с.

5. Ращикулина, Е. Н. Развитие естественнонаучных понятий старших дошкольников и младших школьников: учебно-методическое пособие / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 36 с.

6. Степанова, Н. А. Программированное упражнение как средство развития эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе / Н. А. Степанова // Актуальные проблемы управления образованием в регионе / под ред. В. В. Садырина, Е. С. Комаровой. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. – Вып. 1 (29). – С. 87–90.

7. Тушев, М. Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов: дисс. канд. пед. наук / М. Н. Тушев. – Ленинград: ЛГПИ, 1972. – 217 с.

Контрольные вопросы и задания.

1. Проанализируйте материалы приложения 1 учебно-методического пособия «Развитие естественно-научных понятий у старших дошкольников и младших школьников» точки зрения реализации общих диалектических этапов познания.

2. Выделите технологические элементы разработки программированного упражнения.

Тема 2.3. Алгоритм составления программированных упражнений для дошкольников и младших школьников

На основе алгоритма, разработанного Ращикулиной Е. Н., выделяются следующие этапы составления программированных упражнений для дошкольников и младших школьников:

1. Определите основные идеи, цели, задачи программированного упражнения.

2. Составьте последовательность вопросов программированного упражнения, обозначив действия, доминирующие на каждом этапе познания (этапы познания: I – основание, II – ядро, III – следствие, IV – общее критическое истолкование):

- *восприятие свойств, признаков предметов, явлений;*
- *обобщение представлений (их абстрагирование);*
- *выделение существенных и несущественных свойств;*
- *определение понятия;*
- *выявление связей и отношений с другими понятиями;*
- *уточнение объема, расширение содержания понятия.*

3. Такие знаково-символические и образные средства Вы используете в формулировке вопросов и ответах программированного упражнения?

4. Подберите к вопросам соответствующие картинки, художественное слово, загадки, пословицы, проблемные ситуации

и т. д. для активизации понятийно-образного мышления детей.

5. Подкорректируйте составленные вопросы с учетом различных видов умственных чувств, доминирующих на каждом этапе развития данного понятия: *сходства и различия, умственного напряжения, неожиданности, ожидания, удивления, сомнения, уверенности, непримиримого контраста, умственного успеха.* Важно задействовать механизм смены, переключения эмоций детей.

6. Уточните содержание каждого вопроса программированного упражнения с учетом свойств понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность (см. табл. 16 в пособии: *Ращикулина, Е. Н.* Подготовка студентов к развитию познавательных способностей дошкольников и младших школьников: учеб. пособие / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск, 2006).

7. Продумайте варианты ответов (3–4 варианта), в ответах на отдельные вопросы оставьте место для творчества ребенка, опираясь на рекомендации М. Н. Тушева:

Программированные варианты ответов:

• *определяют границы области мыслительных действий;*

• *указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль;*

• *задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе;*

• *содействуют проникновению мысли в сущность объекта.*

8. Какие педагогические функции реализует каждый из вопросов?

9. Какова степень самостоятельности, творчества детей в ответе на каждый вопрос?

Литература:

1. Гранатов, Г. Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учеб. – метод. пособие / Г. Г. Гранатов. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – С. 486–496.

2. Колясникова, Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учеб. пособие / Л. В. Колясникова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2003. – 152 с.

3. Ращикулина, Е. Н. Подготовка педагогов к реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – 2-е изд., доп. и исправ. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 114 с.

4. Ращикулина, Е. Н. Подготовка студентов к развитию познавательных способностей дошкольников и младших

школьников: учеб. пособие / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск, 2006. – 277 с.

5. Степанова, Н. А. Программированное упражнение как средство развития эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе / Н. А. Степанова // Актуальные проблемы управления образованием в регионе / под ред. В. В. Садырина, Е. С. Комаровой. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. – Вып. 1 (29). – С. 87–90.

6. Тушев, М. Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов: дисс. канд. пед. наук / М. Н. Тушев. – Ленинград: ЛГПИ, 1972. – 217 с.

Контрольные вопросы и задания.

1. Разработать самостоятельно программированное упражнение по развитию выбранного понятия (математического, историко-краеведческого, природоведческого, морально-нравственного и др.), используя алгоритм, разработанный Ращикулиной Е. Н., а также примеры программированных упражнений разработанных Н. А. Степановой, Е. Н. Кондрашовой и Г. В. Тугулевой, представленные в приложениях №№ 2–5 учебно-методического комплекса «Профессиональная компетентность педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального школьного образования».

Тема 2.4. Особенности организации опытно-экспериментальной деятельности дошкольников и младших школьников

Общение малыша с природой, его восприятие окружающей действительности происходит в основном по естественным, чувственным, эмоционально-подсознательным каналам. Воспринимая природные явления, ребенок, прежде всего, выделяет наиболее яркое и необычное.

Естественные науки дают благодатный материал для активизации познавательной деятельности дошкольника, достижения развивающего эффекта процесса познания. Их богатый системный и в то же время проблемный, зачастую парадоксальный, материал с большим числом новых фактов позволяет «оживить» основы этих наук, организовать эвристический эмоционально переживаемый поиск «моментов истины», «повторения открытий» в проигрываемых и реальных образовательных ситуациях.

В работах Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, П. Г. Саморуковой, И. А. Хайдуровой и других авторов представлены результаты исследований по формированию различных природоведческих понятий (о воде, воздухе, почве

и др.) у детей дошкольного возраста, установлению существенных связей между отдельными понятиями.

Однако необходимо отметить, что большинство данных исследований, раскрывая сущность явления, в основном посвящены изучению роли явления в природе, его значения для человека, и в гораздо меньшей степени ориентированы на изучение существенных свойств понятия. Это в свою очередь затрудняет определение понятия, лишает основания систематизации работы в соответствии с логикой построения понятия.

Мышление, направленное на выявление причинных связей посредством экспериментирования, рассматривается как один из важнейших видов познавательной деятельности человека. Экспериментальное мышление, по классификации А. Деметроу, является одной из пяти основных специализированных структурных систем познавательной деятельности человека. Его функцией является выявление причинных связей во взаимодействующих структурах. В состав экспериментального мышления входят следующие компоненты: 1) комбинаторные способности, являющиеся краеугольным камнем данной специализированной системы и необходимые для исчерпывающего поиска всех возможных взаимодействий; 2) способности по формированию гипотез о возможных причинных отношениях; 3) способности строить планы экспериментов, направленных на проверку выдвинутых гипотез; 4) способности конструирования объяснительных моделей [57, с. 141].

Все эти положения являются основой для организации исследовательской, экспериментальной деятельности. Здесь ребенок самостоятельно сравнивает, анализирует, обобщает имеющиеся условия, происходящие изменения, подходит к пониманию существенных свойств предметов (явлений), выявляет причинно-следственные связи и отношения. Необходимо подчеркнуть специфику детского экспериментирования:

1. Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее выражены процессы целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития ребенка.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний.

3. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.

Важнейшая особенность эксперимента состоит в наличии возможности управлять ходом изучения явления. В процессе экспериментирования ребенок выступает субъектом деятельности, осваивает ориентировочную основу поисковой деятельности, приобретая соответствующие умения. Житейские понятия уточняются, систематизируются, ребенок начинает подходить к пониманию явления с научных позиций.

Экспериментальная деятельность активно включает в работу эмоциональную сферу личности дошкольников и младших школьников, обеспечивающую внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью, механизм смыслообразования.

Все это позволяет придерживаться определенной логики в организации экспериментальной работы с дошкольниками и младшими школьниками. Познавательной активности детей будут способствовать проблемные ситуации, проблемные вопросы, представленные в ходе реализации опытов. В процессе решения проблемной ситуации педагог помогает ребенку использовать известные способы действия, перенеся их в незнакомые условия. Нередко для получения ответа требуется открытие нового способа; в этом случае ребенок может идти путем опытных проб. Искусство педагога заключается в умении правильно оценить как верные, так и неверные ответы, направляя поисковую деятельность детей.

Особое внимание при решении проблемных задач педагог уделяет неправильным ответам. Анализируя вместе с детьми путь решения и вывод, который был сделан, взрослый помогает им понять ошибочность решения и подводит к поиску нового способа. Прежде всего, должна поощряться познавательная активность ребенка; очень важен эмоциональный настрой, поддерживающий интерес к заданию. Доброжелательная оценка педагога, тактичный анализ причин, приведших к ошибке, совместная заинтересованная деятельность, позволяет детям правильно реагировать на неудачу, не бояться высказывать свое мнение. Атмосфера эмоционального творческого подъема создает ощущение радости познания.

Следует особенно подчеркнуть, что содержание

и последовательность организации опытно-экспериментальной работы будут зависеть от уровня развития познавательных способностей детей, их предшествующего опыта, имеющейся у них понятийной базы, и т. д.

Литература:

1. Виноградова, Н. Ф. «Окружающий мир» в начальной школе: беседы с будущим учителем: учебник для студ. отд. и фак. нач. классов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Виноградова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 144 с.

2. Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.

3. Гальперштейн, Л. Забавная физика: научно-популярная книга / Л. Гальперштейн. – М.: Детская литература, 1993. – 255 с.

4. Голубева, Е. Занимательное естествознание / Е. Голубева. – СПб.: Тригон, 1997.

5. Горшкова, Г. Н. Развитие интереса и самостоятельное добывание знаний в процессе преподавания естествознания по системе Л. В. Занкова / Г. Н. Горшкова // Начальная школа. – 1999. – № 12. – С. 65–68.

6. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 286 с.

7. Поддьяков, А. Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14–20.

8. Поддьяков, Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 105–117.

9. Ращикулина, Е. Н. Подготовка педагогов к реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – 2-е изд., доп. и испр. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 114 с.

10. Ращикулина, Е. Н. Развитие естественно-научных понятий у старших дошкольников и младших школьников: учебно-методическое пособие / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004.

Контрольные вопросы и задания.

1. Что является движущей силой детского экспериментирования?

2. Можно ли считать детское экспериментирование основой творчества?

3. В чем заключается развивающий потенциал экспериментальной деятельности детей 6-10 лет?

4. Какие требования к подбору оборудования необходимо учитывать в процессе организации экспериментальной деятельности детей?

5. Каковы этапы организации экспериментальной деятельности детей?

6. Какие преемственные линии Вы можете выделить в организации экспериментальной деятельности дошкольников и младших школьников?

7. С помощью каких методов и средств учесть специфику детского мышления в ходе данной деятельности?

8. Для чего необходимы программированные упражнения в процессе организации экспериментальной деятельности детей?

9. Что включает в себя умение педагога управлять ходом экспериментальной деятельности детей?

10. Разработать самостоятельно систему опытно-экспериментальную работы по развитию выбранного природоведческого понятия, используя примеры опытов, разработанных Н. А. Степановой [10].

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Характеристика процесса преемственности в образовании.
2. Характеристика возрастных особенностей старших дошкольников и младших школьников.
3. Психолого-педагогические особенности развития понятий дошкольников и младших школьников
4. Сущностные особенности понятий «технология», «педагогическая технология», «современная развивающая технология».
5. Классификация педагогических технологий.
6. Использование развивающих технологий образования педагогами-новаторами (Ш. А. Амонашвили, А. В. Зайцева и др.).
7. Программированное упражнение как средство развития готовности ребенка к школьному обучению.
8. Алгоритм составления программированных упражнений для дошкольников и младших школьников.
9. Опытно-экспериментальная деятельность как современная развивающая технология в образовании дошкольников и младших школьников.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

1. В чем смысл непрерывного образования личности?

а) в самопознании, обнаружении границ своих возможностей;

б) в профессиональном и карьерном росте;

в) в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании.

2. Что обеспечивает преемственность в процессе развития?

а) связь различных этапов или ступеней развития;

б) относительный повтор событий или явлений;

в) развитие того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе ее рациональную, прогрессивную часть.

3. Что такое преемственность дошкольного образования и начальной школы? Выберите наиболее верную трактовку:

а) такая опора на пройденное, такое использование и дальнейшее развитие у учащихся знаний, умений, навыков, при котором у учащихся создаются разнообразные связи, раскрываются основные идеи курса, взаимодействуют старые и новые знания, в результате чего образуется система прочных и глубоких знаний;

б) связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого, или его характеристики при переходе к новому состоянию;

в) взаимосвязь, предполагающая с одной стороны направленность образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения на достижение дошкольниками такого уровня развития, который обеспечит им адаптацию к школе и к учебному процессу, и с другой стороны – опору школы на данный уровень развития.

4. В чем цели преемственности дошкольного и начального школьного образования?

а) гармоничное физическое и психическое развитие ребенка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптацию к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию;

б) экономный расход времени всех участников взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и начальной школы;

в) создание эффективного методического обеспечения для образования детей.

5. В чем сущность преемственности дошкольного и начального образования?

а) Легкая адаптация к условиям обучения в начальной школе.

б) Осуществление непрерывности, целостности образовательного процесса.

в) Формирование готовности детей в ДОУ к обучению в начальной школе.

6. По каким параметрам, на Ваш взгляд, необходимо реализовать преемственность в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста?

а) соответствие в методах, средствах, формах педагогической деятельности по развитию познавательных способностей детей;

б) дополнительность и соответствие возрастных и индивидуальных особенностей развития познавательных способностей детей, а также согласованность образовательных целей, средств, методов и форм педагогической деятельности;

в) согласованность содержания образовательных программ.

7. Выделите основные возрастные психические новообразования ребенка в момент перехода к школьному обучению:

а) импульсивность, ситуативность в поведении;

б) негативизм, упрямство, стремление к самостоятельности;

в) аффективное обобщение, произвольность и рефлексия;

г) самопознание, самовыражение, самоутверждение.

8. Какие современные образовательные технологии являются наиболее перспективными в процессе подготовки ребенка к школьному обучению?

а) образовательные технологии по изучению учебных дисциплин (математики, грамоты);

б) методы и приемы в обучении, соответствующие возрастным особенностям использования игры в обучении (Ш. А. Амонашвили, Н. В. Бабкина, М. Г. Копытина и др.):

в) образовательные технологии, направленные на развитие предпосылок учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, Р. С. Немов

и др.);

г) методы и средства развивающего образования: проблемные задачи и ситуации, детское экспериментирование и др.

9. Назовите основные функции программированного упражнения:

а) коммуникативная, исследовательская, конструктивная;

б) направляющая; стимулирующая; информационная;

в) познавательная; воспитывающая; развивающая; контролирующая; корректирующая.

Список рекомендуемой литературы

1. Гульчевская, В. Г. Современные педагогические технологии / В. Г. Гульчевская, Н. Е. Гульчевская. – Ростов н/Д.: Изд-во РИПК и ПРО, 1999.

2. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

4. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.

5. Принцип преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников: учеб. пособие / под общ. ред. Е. Н. Ращикулиной. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 176 с.

6. Ращикулина, Е. Н. Развитие понятийно-образного мышления: методические рекомендации к спецкурсу / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск: МаГУ, 1999. – 27 с.

7. Ращикулина, Е. Н. Подготовка педагогов к реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – 2-е изд., доп. и испр. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 120 с.

8. Ращикулина, Е. Н. Профессиональная компетентность педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 142 с.

9. Ращикулина, Е. Н. Развитие естественнонаучных понятий старших дошкольников и младших школьников: учебно-методическое пособие / Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 36 с.

10. Степанова, Н. А. Подготовка педагогов к развитию эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе: дис. канд. пед. наук / Н. А. Степанова. – Магнитогорск, 2002. – 151 с.

11. Степанова, Н. А. Эмоционально-волевая готовность детей

к школьному обучению: методические рекомендации / Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 24 с.

Перечень обучающих, контролирующих компьютерных программ, диафильмов, кино– и телефильмов, мультимедиа и т. п. (включая УМК)

1. В первый раз в первый класс (видеофильм).
2. Обучение детей чтению (компьютерная программа).
3. Степанова, Н. А. Пропедевтические основы подготовки ребенка к школьному обучению: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / Н. А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009.

Яковлева Л. А., к.п.н. Естественно-научные основы физкультурной деятельности

доцент кафедры физической культуры дошкольников Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

В курсе «Естественно-научные основы физкультурной деятельности» раскрываются биологические закономерности формирования и совершенствования новых двигательных навыков, механизмы управления движениями, влияние физических упражнений на организм человека. Рассмотрены психофизиологические основы развития физических качеств, физиологические механизмы динамики состояний различных органов и систем, возникающих в процессе выполнения мышечной работы у детей дошкольного возраста. Большое место занимает изложение причин возникновения и мер профилактики негативных эффектов (острое и хроническое перенапряжение, перетренированность и т. п.), которые могут возникнуть в процессе занятий физическими упражнениями.

Спецкурс предназначен для изучения студентами стационара в 6 семестре. Из 112 часов, отведенных на эту дисциплину 30 часа лекционные, 16 – семинарские и 10 – лабораторные. Кроме этого– 56 часов отведено для самостоятельной работы.

Особое внимание уделено лабораторным занятиям, решающим задачу осмысления и углубления теоретических сведений, практическому освоению студентами методов педагогических наблюдений, исследований физиологических процессов и формированию умений анализа полученных результатов.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: теоретическая и практическая подготовка студентов по курсу «Естественнонаучные основы физкультурной деятельности».

1.2. Задачи курса:

1) Углубить знания сферы физкультурной деятельности посредством обоснования ее закономерностями биологических дисциплин.

2) Формирование умений и навыков применять естественнонаучные знания в процессе организации физкультурной деятельности будущих инструкторов физической культуры ДОУ.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Студент должен:

• знать анатомо-физиологические особенности двигательного аппарата, основы управления произвольными движениями детей, возрастные аспекты развития физических качеств, адаптивные изменения различных систем организма в процессе физической нагрузки;

• уметь определять признаки утомления у детей в процессе занятий физическими упражнениями.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Анатомия и физиология двигательного аппарата.

2) Психофизиологические основы обучения произвольным движениям.

3) Психофизиологические основы управления произвольными движениями.

4) Психофизиологические основы проявления и развития физических качеств.

5) Адаптация различных систем организма к физическим нагрузкам.

6) Тренированность как специфическая форма адаптации к физическим нагрузкам.

7) Утомление и восстановление при мышечной работе.

2.2. Темы и краткое содержание:

Основное содержание разделов

Раздел 1. Анатомия и физиология двигательного аппарата

Тема 1.1. Строение двигательного аппарата. Двигательная единица. Типы ДЕ. Сократительная деятельность скелетных мышц обеспечивает поддержание позы человека, перемещение частей тела относительно друг друга, передвижение человека в пространстве. У человека двигательный аппарат состоит из: 1) двигательных нервных клеток, или мотонейронов, длинные отростки (аксоны) которых идут к мышцам; 2) поперечно-полосатых скелетных мышц; 3) костей скелета с их суставами и связками.

Морфофункциональным элементом нервно-мышечного аппарата является *двигательная единица*, которая включает в себя мотонейрон и иннервируемые им мышечные волокна.

В моторную единицу входят однотипные волокна – медленные и быстрые. *Медленные мышечные волокна* иннервируются высоковозбудимыми нейронами (с низкими порогами возбуждения). *Быстрые мышечные волокна* иннервируются высокопороговыми нейронами. Низкопороговые двигательные единицы включаются в работу первыми, вслед за ними включаются быстрые волокна, поддерживая высокий темп сокращения в уже начавшей сокращаться мышце. Медленные волокна адаптируются к малоинтенсивной работе, с адекватным для нее потреблением кислорода. Они отличаются высокой активностью окислительных и низкой активностью гликолитических ферментов и АТФ-азы. В быстрых волокнах, напротив, понижена активность окислительных ферментов, а активность гликолитических ферментов и АТФ-азы миозина очень высока. Они хорошо адаптируются к работе скоростного и скоростно-силового характера, но быстро утомляются.

Скелетные мышцы человека состоят из ДЕ всех трех типов, но в разном соотношении. Их соотношение у разных людей в одной и той же мышце определяется генотипом.

Тема 1.2. Анатомо-физиологические особенности мотонейрона. Мотонейрон состоит из клеточного *тела* и *отростков* этого тела. Внутри тела находится *нейроплазма*. От тела клетки отходят дендриты и один аксон, идущий к мышце. Характерной особенностью нервной клетки является наличие

гранулярного ретикулума с большим количеством рибосом и *нейрофибрилл*.

Размер мотонейрона определяет важное его свойство – порог возбуждения. Чем меньше размер мотонейрона, тем легче он возбуждается. Различие в возбудимости (порогах) обусловлено тем, что действие возбуждающих синапсов на малый мотонейрон более эффективно, чем на большой мотонейрон. Малые мотонейроны являются низкопороговыми, а большие – высокопороговыми мотонейронами.

Тема 1.3. Строение и функции скелетных мышц. Скелетная мышца, непосредственный исполнитель двигательного акта, представляет собой орган, построенный из мышечной ткани. Структурным элементом мышцы является мышечная клетка – *мышечного волокна (*диаметр 10-100 мк, длина 10–12 см). Таких волокон в мышце насчитывается много тысяч. Между ними находится связывающая их соединительная ткань.

Мышца снабжена двигательными, чувствительными и симпатическими нервными волокнами. Большое количество кровеносных капилляров расположены вдоль мышечных волокон и образуют вокруг них петлистую сеть. Во время работы число открытых капилляров значительно возрастает.

Мышечное волокно имеет тонкую эластическую оболочку – *сарколемму*, многочисленные *ядра, митохондрии* и другие органоиды, а также сложную систему тончайших канальцев и полостей – *саркоплазматическую сеть.* Сократительным образованием в мышечном волокне являются *миофибриллы,* они очень тонки и отделены одна от другой тончайшим слоем саркоплазмы.

Тема 1.4. Концевая пластинка. Механизм нервно-мышечной передачи. В *концевой пластинке* окончание афферентного волокна, лишенное миелиновой оболочки, очень тонкое и погружено в углубление мышечного волокна. Пресинаптическая и постсинаптическая мембраны концевой пластинки шире и толще, чем в синапсе ЦНС. Каждая мембрана состоит из трех слоев. Наружный слой постсинаптической мембраны, обращенный в постсинаптическую щель, имеет складчатое строение, что увеличивает его поверхность. В аксоплазме пресинаптической части содержится много митохондрий и синаптических пузырьков, содержащих ацетилхолин.

Проведение возбуждения через нервно-мышечные синапс имеет *особенности:* 1) скорость проведения в нервно-мышечном

синапсе в тысячи раз меньше, чем в нервном волокне; 2) нервно-мышечный синапс может передавать возбуждение только в одном направлении – от нервного волокна к мышечному; 3) передача возбуждения через нервно-мышечный синапс происходит посредством химических процессов.

При передаче возбуждения с нерва на мышечное волокно выделяют три процесса: 1) электрический – достижение нервным импульсом концевой веточки аксона, деполяризацию и повышение проницаемости ее мембраны, выделение ацетилхолина в синаптическую щель; 2) химический – диффузия ацетилхолина к постсинаптической мембране и образование на ней комплекса с холинорецептором; 3) электрический – увеличение ионной проницаемости постсинаптической мембраны и возникновение локального электрического потенциала, развитие потенциала действия мышечного волокна.

Тема 1.5. Механизм и химизм мышечных сокращений. Сократимость обеспечивается наличием саркоплазматического ретикулума. В мембране ретикулума находятся две транспортные системы, которые обеспечивают освобождение Ca^{2+} от ретикулума при возбуждении и их возврат из миоплазмы обратно в ретикулум при расслаблении мышцы.

Механизм взаимодействия между этими белками во время элементарного акта мышечного сокращения объясняет теория скользящих нитей (Хаксли и Хансон). Мышца укорачивается в результате сокращения множества саркомеров, соединенных последовательно в миофибриллах. Скольжение актиновых нитей осуществляется в момент тесного контакта поперечных мостиков миозиновой нити с актиновой.

Ведущую роль в мышечном сокращении принадлежит АТФ, активируемой мышечным белком миозином. Миозин является для АТФ ферментом, вступающим в действие при взаимном сближении сократительных элементов мышцы. Запасы АТФ в человеческом организме сравнительно невелики. Поэтому расходование ее при мышечной работе должно сопровождаться постоянным ресинтезом. Ресинтез АТФ в мышце осуществляется анаэробным и аэробным путями. В связи с этим в мышце работают три энергетические системы: фосфагенная (АТФ-КрФ) система, гликолитическая и окислительная.

Тема 1.6. Одиночное и тетаническое сокращение мышечных волокон. Механический ответ мышечного волокна на однократное раздражение называется *одиночным сокращением,* в котором различают фазу развития напряжения, или укорочения,

и фазу расслабления, или удлинения.

При высокой частоте импульсации мотонейронов каждый последующий импульс приходится на фазу предшествующего напряжения волокна. В этом случае механические эффекты каждого предыдущего сокращения суммируются с последующим. Причем величина механического ответа последующего импульса меньше, чем предыдущего. Такой режим сокращения называется *гладким тетанусом.* При гладком тетанусе развиваемое напряжение в 2–4 раза больше, чем при одиночных сокращениях. В случае, когда промежутки между последовательными импульсами мотонейрона меньше времени полного цикла одиночного сокращения, но больше длительности фазы напряжения, сила сокращения ДЕ колеблется и приобретает режим *зубчатого тетануса*.

Раздел 2. Психофизиологические основы обучения произвольным движениям

Тема 2.1. Многоуровневая система управления движениями. Руководящая роль в управлении произвольными движениями принадлежит корковому уровню. Передняя центральная извилина лобной доли является первичной двигательной зоной с определенной проекцией участков тела.

В глубине коры центральной извилины начинается пирамидный, или кортико-спинальный путь. Периферические отростки двигательных нейронов выходят из коры, проходят белое вещество полушарий и через внутреннюю капсулу входят в ствол мозга; в конце ствола мозга они частично перекрещиваются и затем спускаются в спинной мозг. Эти отростки заканчиваются в сером веществе спинного мозга.

Черное вещество вместе с красными ядрами (средний мозг) и ретикулярной формацией ствола мозга принимают участие в регуляции мышечного тонуса, в выполнении требующих большой точности и плавности мелких движений пальцев рук. Двигательные функции мозжечка состоят в регуляции мышечного тонуса, позы и равновесия, координации выполняемого целенаправленного движения, программировании целенаправленных движений.

Тема 2.2. Безусловные тонические рефлексы в произвольных движениях. *Установочные рефлексы* – рефлексы положения, которые координируют деятельность рефлекторных механизмов, обеспечивая такое перераспределение в напряжении мышц туловища и конечностей, которое предохраняет тело

от падения и восстанавливает равновесие в случае его нарушения.

Рефлексы позы возникают при изменении положения головы в пространстве и по отношению к туловищу. В этих случаях в связи с перемещением центра тяжести тела возникает угроза на рушения его равновесия. Рефлексы позы осуществляются с рецепторов вестибулярного аппарата, с проприорецепторов мышц и сухожилии шеи, а также с рецепторов кожи в области шеи: *лабиринтные и шейно-сухожильные рефлексы позы.*

Выпрямительные рефлексы возникают при нарушениях нормальной позы тела. У человека выпрямительные рефлексы играют главным образом защитную роль, помогая повернуться к земле ногами при падении с высоты. Осуществляются за счет работы ствола мозга, мозжечка, экстрапирамидальной системы и коры больших полушарий.

Рефлексы вращения характеризуются медленным отклонением головы в сторону, противоположную движению, а затем быстрым возвращением в нормальное по отношению к туловищу положение. Глаза совершают подобные же движения – быстрый поворот в сторону вращения и медленный – в сторону, противоположную вращению.

Вертикальные перемещения туловища сопровождаются *лифтными рефлексами.* При резком опускании вниз появляется рефлекс готовности к прыжку, приземление сопровождается сгибанием ног. «Дозревание» лифтного рефлекса у детей должно происходить под контролем преподавателя.

Рефлекс на растяжение. Если к сухожилию скелетной мышцы приложить растягивающее усилие, то наблюдается активное противодействие мышцы растяжению. Это противодействие происходит благодаря рефлекторному увеличению напряжения мышечных волокон.

Сгибательный рефлекс возникает, во-первых, в ответ на болевое раздражение кожи, выполняя при этом защитную роль (удаление от раздражения). Во-вторых, он возникает при раздражении определенной группы проприорецепторов, принимая участие в осуществлении ходьбы, бега и других фазных движений.

Рефлекс отталкивания возникает при раздражении кожи стопы опорой и приводит к сближению конечности с раздражителем. Этот рефлекс лежит в основе сложных локомоций – ходьбы, бега, прыжков в длину или высоту.

Ритмические рефлексы выражены при выполнении сложных циклических локомоций: ходьба, плавание и др. Выполнение физических упражнений сопряжено с постоянной коррекцией

врожденных двигательных рефлексов.

Ритмический рефлекс проявляется в двух формах: рефлекс отдачи и шагательный рефлекс. Ритмические движения одной конечности осуществляются при одностороннем изменении функционального состояния спинальных нервных центров.

Раздел 3. Психофизиологические основы управления произвольными движениями

Тема 3.1. Принцип сенсорных коррекций в управлении движениями. Физиологическая сущность координации. *Принцип сенсорных коррекций* в управлении движениями – срочная корректировка движений на основе постоянного обмена информацией между мышцами и пусковыми аппаратами нервной системы.

Физиологическая сущность координации заключается в согласовании деятельности отдельных органов и систем в целостном физиологическом акте. При известной условности можно выделить три вида координации: нервную, мышечную и двигательную.

Механизмы координации:

1) И. П. Павлов – кинестезические клетки двигательного анализатора обладают способностью ассоциироваться со всеми клетками коры, воспроизводя сигналы от внешних и внутренних рецепторов.

2) Принцип «конечного общего пути» Ч. Шеррингтона: количество чувствительных волокон, приносящих сигналы возбуждения в спинной мозг, во много раз меньше двигательных. На множество пусковых раздражителей может быть выполнено сравнительно небольшое число движений. Выбор их отвечает в наибольшей мере текущей двигательной ситуации.

3) Учение А. А. Ухтомского о доминанте – доминирующие нервные центры в ЦНС играют координирующую роль в целенаправленной двигательной деятельности. Устойчивость доминанты позволяет организму избирательно реагировать на внешние раздражители, которые в данный момент определяют целесообразные двигательные действия.

Тема 3.2. Роль вестибулярного, слухового и зрительного анализаторов в управлении движениями. *Вестибулярный* контроль мышечного тонуса – часть системы управления тонусом, включающей кору полушарий большого мозга, мозжечок, красное ядро и, наконец, сами вестибулярные ядра.

Слуховой анализатор принимает участие в анализе таких

характеристик движения как частота, продолжительности его фаз. Это важно в тех видах спорта, успех в которых зависит от совместных, одновременных действий спортсменов (например, в гребле).

При определении пространственных параметров движения проприоцептивные ощущения корректируются *зрительной* оценкой расстояния или взаимного расположения частей тела. Эффективность выполнения многих физических упражнений зависит от способности зрительного анализатора различать предмет (стрельба, городки). Мышечная деятельность, связанная с напряженной работой зрительного анализатора (спортивные игры), сопровождается увеличением поля зрения.

Тема 3.3. Стадии формирования двигательного навыка. *Двигательный навык* – выработанные, заученные движения, полностью или в значительной степени автоматизированные. Навык – многокомпонентная система, включающая афферентный, эфферентный, вегетативный и центральный компоненты. В зависимости от вида деятельности значение их изменяется.

Стадии формирования двигательных навыков (В. Д. Мазниченко).

Первая стадия связана с формированием у тренирующегося понятия и зрительного представления об упражнении в целом. Главные каналы получения информации – зрительный и слуховой. *Вторая стадия* – начальный этап выполнения разучиваемого упражнения. Она характеризуется широкой иррадиацией возбуждения по нервным центрам при недостаточности внутреннего торможения. Это выражается в избыточной фиксированности двигательного аппарата, т. к. в движение включаются и ненужные мышечные группы. Контроль за действиями осуществляется за счет дистантных анализаторов (зрение и слух), а мышечные ощущения, возникающие при выполнении упражнения, дифференцируются еще слабо. *Третья стадия* характеризуется концентрацией возбуждения в тех нервных центрах, которые необходимы при управлении данным двигательным актом. Развивается внутреннее торможение – это позволяет точнее дифференцировать сигналы о совершаемом действии, особенно с проприорецепторов. На этом этапе экстероцептивный контроль действует наравне с проприорецептивным контролем. Начинает формироваться динамический стереотип, хотя ошибки в выполнении еще возможны. *Четвертая стадия* – автоматизация действия. Контроль за движениями осуществляется в основном за счет проприоцептивных сигналов, зрительная обратная связь отходит

на второй план. Это резко сокращает время выполнения упражнения в целом. *Пятая стадия* – формирование умений высшего порядка. Спортсмен научается изменять детали спортивного упражнения для того, чтобы добиться максимального результата при изменившихся условиях деятельности.

Тема 3.4. Учение П. К. Анохина о функциональных системах организма. Процесс переработки афферентной информации представляет начальную фазу любой целостной интегральной деятельности. При этом одни афферентные возбуждения (обстановочная афферентация, мотивация, память) определяют качество, направление реакции; другие – обеспечивают само начало движения (пусковые раздражители). Афферентный синтез играет решающую роль в формировании адекватных двигательных реакций на изменение внешней ситуации. Модель, образ основных параметров результатов действия, формируется еще до совершения самого действия, на основе предшествующего опыта, в результате афферентного синтеза. Обратная информация сличается с этими параметрами предвидения.

Комплекс опережающих возбуждений (обратная афферентация) от совершаемого движения – физиологическое содержание акцептора результата действия. При соответствии сигналов обратной афферентации сложившемуся образу движения оно выполняется без дополнительных коррекций. При несовпадении результатов действия с акцептором возникает поиск новых, соответствующих программе движений.

Раздел 4. Психофизиологические основы проявления и развития физических качеств

Тема 4.1. Психофизиологическая характеристика физических качеств. На современном этапе развития теории физического воспитания различают пять основных физических качеств: быстрота, сила, выносливость, ловкость и гибкость. Формирование двигательных качеств в онтогенезе происходит неравномерно и гетерохронно и зависит от развития ряда систем организма. Например, совершенствование выносливости определяется в значительной мере слаженной деятельностью кровеносной, дыхательной и сердечно-сосудистой систем, а развитие силы мышц тесно связано с ростом костной и мышечной тканей, с формированием способности управлять работой мышц. Каждому возрасту свойствен определенный

уровень развития двигательных качеств. Наивысшие достижения в силе, быстроте и выносливости достигаются в разные сроки.

Систематическая тренировка ускоряет развитие двигательных качеств, но прирост их в различные возрастные периоды неодинаков.

Тема 4.2. Психофизиологические основы проявления и развития физических качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости. *Сила* – это способность человека совершать действия с определенными мышечными напряжениями. Сила тесно связана с выносливостью и быстротой.

В основе проявления силы лежит деятельность нервно-мышечного аппарата, при этом выполняются следующие обязательные условия: 1) активация исполнительной системы (периферический нервно-мышечный аппарат); 2) осуществление режима мышечной деятельности (нервных центров, управляющих мышечной деятельностью; сократительного аппарата мышечных волокон; системы электромеханической связи мышечных волокон).

Максимальная произвольная сила зависит от факторов, влияющих на ее величину: 1) мышечных; 2) координационных.

К мышечным относятся: а) механические условия действия мышечной тяги (плечо рычага действия мышечной силы и угол приложения этой силы к костным рычагам); б) длина мышц; в) поперечник (толщина) активируемых мышц; г) соотношение быстрых и медленных мышечных волокон.

К координационным факторам относятся: а) центрально-нервные координационные механизмы управления мышечным аппаратом; б) механизмы внутримышечной координации; в) механизмы межмышечной координации.

Управлять мышцами, когда требуется проявить их силу, сложная задача для ЦНС. Доказано, что максимальная произвольная сила всегда ниже, чем максимальная сила мышц, которая зависит от числа мышечных волокон и их толщины. В настоящее время в связи с акселерацией отмечается тенденция более раннего развития силы отдельных групп мышц.

Быстрота – это способность человека совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени.

С точки зрения психологии быстрота – это способность управлять временными признаками движения, отражение в сознании человека продолжительности, темпа и ритма движения. Быстрота составляет важную основу, необходимую для успеха в большинстве подвижных игр.

Проявление высоких скоростных качеств зависит от степени развития подвижности нервных процессов, воли и координационных центрально-нервных факторов.

Обычно выделяют три разновидности проявления быстроты: 1) латентное время двигательной реакции; 2) скорость отдельного движения; 3) частота движений. Эти формы проявления быстроты не зависят друг от друга. Каждая из них имеет свои особенности, которые существуют во временных параметрах.

Выносливость – это способность человека к длительному выполнению деятельности без снижения ее эффективности.

Выносливость специфична: она проявляется у каждого человека при выполнении определенного вида деятельности, поэтому различают общую и специальную выносливость. В зависимости от типа и характера выполняемой работы различают: 1) статическую и динамическую; 2) локальную и глобальную; 3) силовую; 4) анаэробную и аэробную выносливость.

Ловкость – это способность человека быстро овладевать новыми движениями и быстро перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки. В данном случае объектом познания выступают движения и действия, совершаемые с предельной точностью пространственных, временных и силовых параметров.

Гибкость (подвижность суставов) – это свойство упругой растягиваемости телесных структур (мышечные и соединительные), определяющее пределы амплитуды движений звеньев тела.

Гибкость определяют эластические свойства связок, суставов, мышц, строение суставов, силовые характеристики мышц и, главное, центрально-нервная регуляция. Следует отметить достаточно прочную взаимосвязь гибкости с другими физическими качествами.

Недостаточно развитая подвижность суставов ведет за собой: 1) невозможность приобрести определенные двигательные навыки; 2) замедление в темпе усвоения и совершенствования двигательных способностей; 3) возникновение повреждений; 4) задержки в развитии силы, быстроты, выносливости и ловкости; 5) ограниченность амплитуды движений; 6) снижение качества управления движениями.

У человека можно выделить две основные формы проявления гибкости:

1) при пассивных движениях; 2) при активных движениях.

Показатели активной гибкости характеризуются не только способностью мышц-антагонистов растягиваться, но и силой

мышц, выполняющих движение.

Раздел 5. Адаптация систем организма к физическим нагрузкам

Тема 5.1. Физиологическое содержание адаптации. Адаптация срочная и долговременная. Теоретические предпосылки адаптации раскрыты в учении об общем *адаптационном синдроме Селье* – это комплекс неспецифических реакций организма на действие раздражителя, которые протекают в несколько стадий: тревоги, резистентности (сопротивления), истощения.

Для *стадии тревоги* характерна усиленная продукция гормонов системы гипоталамус – гипофиз – надпочечники. Под влиянием адренокортикотропного гормона быстро повышается образование кортизола в коре, а катехоламинов в мозговом веществе надпочечников и выход этих гормонов в кровь. Кортизол поддерживает повышенный уровень сахара и аминокислот в крови, что в условиях стресса чрезвычайно важно для деятельности мозга, сердца и тех органов, на которые выпадает большая нагрузка. Адаптивное значение стадии тревоги может рассматриваться с точки зрения опережающего отражения агрессивного влияния факторов внешней среды.

Физиологические механизмы *долговременной адаптации* аналогичны механизмам стадии резистентности. Данная стадия – собственно адаптация.

При тяжелой (стрессовой) физической нагрузке происходит резкое уменьшение резервов АТФ, вследствие чего отношение продуктов ее распада к оставшемуся количеству возрастает. Увеличение продуктов энергообмена АТФ активирует накопление энергии в макроэргах. При этом активируется биосинтез нуклеиновых кислот и белка, что является основой долговременной адаптации. В процессе долговременной адаптации растет масса и увеличивается мощность внутриклеточных систем транспорта кислорода, питательных и биологически активных веществ, завершается формирование доминирующих функциональных систем, наблюдаются специфические морфологические изменения во всех органах, ответственных за адаптацию.

Управляющие механизмы в ходе данной фазы скоординированы. Их проявления сведены к минимуму. Однако эта фаза требует напряженного управления, что и обусловливает невозможность ее бесконечного протекания.

Если сила повреждающего агента продолжает неуклонно

нарастать, то наступает срыв адаптации. Функциональные резервы адаптации исчерпываются *(стадия истощения)*. Эта стадия не является обязательной.

Тема 5.2. Структурные предпосылки адаптации костно-мышечного аппарата. Сила, действующая в продольном по отношению к костям направлении, приводит к увеличению поперечных размеров костей и утолщению их коркового слоя. Отмечены и гистологические изменения: в структуре и расположении костных блоков, в увеличении числа остеонов и др. Это способствует увеличению механической прочности костей.

Увеличиваются масса и объем скелетных мышц, особенно тех, которые испытывают силовые и статические напряжения – за счет увеличения числа миофибрилл, объема саркоплазмы и других структурных изменений.

Тема 5.3. Адаптация кровеносной системы к физическим нагрузкам. *В системе крови* в процессе развития тренированности к высокой физической активности мы можем наблюдать: 1. При нормальных относительных показателях содержания гемоглобина и эритроцитов увеличивается объем циркулирующей крови. 2. За счет увеличения объема крови увеличивается общее содержание гемоглобина и эритроцитов при сохранении физиологических параметров гематокрита и вязкости крови. 3. Активируется дыхательная функция крови. 4. Повышается интенсивность процессов разрушения и продукции эритроцитов. 5. Активируются свертывающая и антисвертывающая системы крови.

Тема 5.4. Адаптация сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам. Высокие адаптационные возможности *сердечно-сосудистой системы*, реализующиеся при физических нагрузках, следует рассматривать как эволюционно приобретенные формы приспособительной реакции: 1. Сердце увеличивается в размерах за счет гипертрофии кардиомиоцитов левого и правого желудочков, увеличивается количество митохондрий. 2. В миокарде повышается концентрация миоглобина (это приводит к улучшению переноса O_2), полости сердца увеличиваются. 3. Плотность капилляров на единицу площади в сердце увеличивается. 4. Сократимость миокарда повышается благодаря положительному инотропному действию симпатических нервов. 5. Сердечный выброс повышается за счет учащения сердцебиений и увеличения ударного объема. 6.

Возрастает возбудимость миокарда, изменяется биоэлектрическая активность сердца. 7. Тренированное, умеренно гипертрофированное сердце в условиях относительного физиологического покоя имеет пониженный обмен, умеренную брадикардию, сниженный минутный объем. Оно работает на 15–20 % экономнее, чем нетренированное. 8. При систематической мышечной работе в сердечной мышце снижается скорость гликолитических процессов: энергетические продукты расходуются более экономно. 9. Кровяное давление у человека при мышечной деятельности значительно увеличивается. При этом АД в работающих конечностях увеличивается в меньшей степени, чем в неработающих.

Тема 5.5. Адаптация дыхательной системы к физическим нагрузкам. Длительная тренировка с физическими нагрузками динамического характера приводит к повышению мощности и выносливости организма. Адаптивные изменения *системы дыхания* в условиях тренированности к высоким физическим нагрузкам: 1. Снижение частоты дыхательных актов. 2. Снижение минутного объема дыхания. 3. Увеличение дыхательных объемов и емкостей легких. 4. Увеличение максимальной вентиляции легких. 5. Повышение экономичности внешнего дыхания. 6. Увеличение мощности дыхательных мышц. 7. Увеличение подвижности грудной клетки и эластической тяги легких. 8. Увеличение диффузионной способности легких. 9. Увеличение кислородтранспортной функции сердечно-сосудистой системы. 10. Увеличение диффузионной способности тканей, особенно мышц. 11. Повышение кумуляции O_2 в мышечных клетках за счет повышения концентрации миоглобина в них. 12. Повышение уровня максимального потребления O_2. 13. Активация метаболических процессов.

Тема 5.6. Адаптивная роль системы гипоталамус – гипофиз – надпочечники. Роль щитовидной, поджелудочной желез в адаптации к физическим нагрузкам. В выработке адаптивных реакций ведущую роль играет кортиколиберин (гипоталамус). Под его влиянием освобождается адренокортикотропный гормон гипофиза (АКТГ), который вызывает мобилизацию надпочечников. Гормоны надпочечников способствуют формированию комплекса адаптивных реакций, направленных на повышение устойчивости клеток и тканей организма к действию физических нагрузок.

Степень адекватности сдвигов гормональной функции коры надпочечников связана с возрастом. У детей эти сдвиги носят

менее адекватный и более выраженный характер. Стрессовые раздражители, соревновательные ситуации вызывают у детей и подростков более значительны, чем у взрослых, сдвиги.

Внутрисекреторная функция *половых желез* стимулируется адекватными для детей и подростков физическими нагрузками. Большие нагрузки истощающего характера приводят к угнетению продукции половых гормонов, задерживают половое созревание. Интенсивные физические нагрузки в пубертатном периоде могут привести к усилению андрогенной инкреторной функции как у мальчиков, так и у девочек. Последствия этого – маскулинизация девочек-подростков.

Кратковременная мышечная работа сопровождается мобилизацией инкреторной функции *поджелудочной железы*. Содержание инсулина в крови при этом увеличивается. Длительные истощающие нагрузки вызывают уменьшение продукции инсулина. Вследствие этого организм переключается на новые источники получения энергии: мобилизуются процессы окисления жиров. Поджелудочная железа находится под сложным контролем со стороны системы гипоталамус – гипофиз – надпочечники. Перенапряжение функции мозгового слоя надпочечников ослабляет функцию ее инкреторного аппарата.

Адаптация к физическим нагрузкам в значительной мере зависит от гормональной активности *щитовидной железы*. Повышение продукции Т4 и Т3 приводит к усилению энергетических затрат на выполнение мышечной работы. Резко возрастает при этом возможность переутомления и перетренировки. В то же время повышенная активность щитовидной железы у спортсменов в состоянии покоя способствует ускорению пластических процессов.

Раздел 6. Тренированность как специфическая форма адаптации к физическим нагрузкам

Тема 6.1. Физиологические механизмы тренированности. Под *тренировкой* в физиологии понимается процесс, который происходит в организме под влиянием систематической мышечной деятельности и обеспечивает повышение его работоспособности. Состояние организма, изменяющееся под влиянием тренировки, называется *тренированностью*.

Основное отличие тренированного организма от нетренированного в работоспособности: тренированный способен выполнять большой объём работы, чем нетренированный.

Развитие тренированности зависит от механизмов срочной

и долговременной адаптации. В основе срочной адаптации – повышение силы нервных процессов, концентрация мышечных усилий. Максимальная мобилизация физиологических функций в этом случае осуществляется за счет избыточного выделения катехоламинов и кортикостероидов и др. гормонов. Эта реакция вызывает синтез новых белковых структур, т. е. останавливает структурный след для долговременной адаптации.

Структурные предпосылки адаптации должны каждый раз создаваться заново. Адаптивные изменения специфичны и определяются характером тренирующих воздействий. Так, при нагрузке силовой и скоростно-силовой направленности увеличивается физиологический поперечник мышечных волокон, появляются новые ферменты, накапливаются энергетические субстраты (гликоген, фосфагены). При работе взрывного характера в первую очередь гипертрофируются быстрые мышечные волокна. В них повышается активность АТФ-фазы и мощность системы транспорта Ca^{2+} к сократительным элементам. При этом перестраивается метаболизм и медленных волокнах: в них активируются анаэробные механизмы ресинтеза АТФ.

Тема 6.2. Тренируемость. Генетические предпосылки тренируемости. Способность к прогрессивному изменению функциональных свойств систем и органов в процессе тренировки – *тренируемость* имеет врожденные, генетические предпосылки. К ним следует отнести соотношение быстрых и медленных волокон в скелетных мышцах, уровень МПК, сердечный ритм и АД в условиях покоя, устойчивость к гипоксии и др. Генетические задатки предопределяют темпы адаптации к физическим нагрузкам на выносливость (например, медленное нарастание с высоким конечным эффектом) к скоростным и скоростно-силовым нагрузкам (например, быстрое нарастание скоростно-силовых качеств и достижение высоких конечных значений). При плохой тренируемости несмотря на длительные и напряженные тренировки, уровень тренированности остается низким.

Раздел 7. Утомление и восстановление при мышечной работе.

Тема 7.1. Физиологическое содержание утомления. *Процесс утомления* – совокупность изменений, происходящих в различных органах, системах и организме в целом, в период выполнения физической работы и приводящих в конце концов

к невозможности ее продолжения.

Биологическая роль утомления – защита организма от истощения при длительной или напряженной мышечной работе. Физиологические сдвиги при резко выраженном утомлении носят черты стрессовой реакции, сопровождающейся нарушением гомеостаза. В то же время повторное утомление, не доводимое до чрезмерного, является средством повышения функциональных возможностей организма.

По локализации утомления выделяют: 1) регулирующие системы – центральная нервная система, вегетативная нервная система и гормонально-гуморальная система; 2) система вегетативного обеспечения мышечной деятельности – системы дыхания, крови и кровообращения; 3) исполнительная система – двигательный (периферический нервно-мышечный) аппарат.

В результате мощного потока проприоцептивных и хеморецептивных импульсов в ЦНС развивается запредельное торможение. Чрезмерная частота нервных импульсов к исполнительным приборам истощает и генерирующие их нервные клетки – падает лабильность нервных центров, снижается и скорость выполнения упражнений.

Изменения в гуморальной системе регуляции могут стать ведущими факторами утомления при напряженной мышечной работе, связанной с эмоциональным стрессом. При длительной истощающей работе наряду с предельными затратами энергии продолжение работы может лимитировать и утомление системы гипоталамус – гипофиз – надпочечники. Изменения в деятельности этих систем могут вести к нарушениям в регуляции вегетативных функций, прежде всего дыхательной и сердечно-сосудистой систем.

Мышечное утомление является результатом изменений, возникающих либо в самом сократительном аппарате мышечных волокон, либо в нервно-мышечных синапсах, либо в системе электромеханической связи мышечных волокон. При любой из этих локализаций мышечное утомление проявляется в снижении сократительной способности мышц.

Тема 7.2. Перетренировка. Психологическое напряжение и перенапряжение в тренировочном процессе. Прогрессирующее развитие переутомления при спортивных напряжениях – *перетренировка* сопровождается комплексом расстройств, затрагивающих преимущественно центральный аппарат регуляции двигательных и вегетативных функций. Ранними признаками перетренировки являются расстройство сна, боязнь физических напряжений, страх перед выполнением

сложных упражнений. Если же тренировки продолжаются, то появляются объективными расстройствами физиологических функций. Вначале *ухудшаются нейрогуморальные регуляторные влияния* на внутренние органы и двигательный аппарат, затем происходят диффузные и очаговые изменения в сердечной мышце. Изменяется сердечный ритм, при физических нагрузках появляются боли в области сердца.

Ухудшается координация движений, повышается кровяное давление, нередко уменьшается вентиляция и жизненная емкость легких. Уменьшение гормонов анаболического действия вследствие истощения гормональной активности приводит к замедлению роста тканей.

Чрезмерная физическая нагрузка без достаточного для восстановления периода отдыха приводит к *перенапряжению* – преждевременному износу важнейших жизнеобеспечивающих систем организма и к развитию патологических состояний. Перенапряжение возникает как результат несоответствия между запросами к организму, возникающими при мышечной работе, и его функциональными возможностями для их удовлетворения.

Выполнение чрезмерной мышечной работы в условиях волевого преодоления субъективных ощущений утомления является фактором, ускоряющим развитие перенапряжения.

Оно может возникнуть как в отдельных органах (перенапряжение сердца, костей и т. д.), так и одновременно в нескольких. В начальных стадиях перенапряжение отдельных органов может не вызывать никаких жалоб. О нем можно узнать в этот период лишь при использовании объективных методов врачебного контроля. Если не принять своевременно мер, обратимые на начальных стадиях изменения переходят в болезнь того или иного органа.

Тема 7.3. Физиология восстановленных процессов. Вся совокупность изменений после прекращения упражнения объединяется понятием *восстановление.* На протяжении восстановительного периода удаляются продукты рабочего метаболизма и восполняются энергетические, запасы, пластические вещества и ферменты, израсходованные за время мышечной деятельности. По существу, происходит восстановление нарушенного работой гомеостаза. В этот период происходят также изменения, которые обеспечивают повышение функциональных возможностей организма, т. е. положительный тренировочный эффект.

Общие закономерности восстановления функций после

работы: 1) скорость и длительность восстановления большинства функциональных показателей находятся в прямой зависимости от мощности работы: чем выше мощность работы, тем большие изменения происходят за время работы и (соответственно) тем выше скорость восстановления; 2) восстановление различных функций протекает с разной скоростью, судить о завершении процесса восстановления в целом следует лишь по возвращению к исходному уровню наиболее медленно восстанавливающегося показателя; 3) работоспособность и многие определяющие ее функции организма на протяжении периода восстановления после интенсивной работы не только достигают предрабочего уровня, но могут и превышать его, проходя через фазу «перевосстановления» (суперкомпенсация).

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Понятие о двигательном аппарате

1. Понятие о двигательном анализаторе.
2. Двигательнный аппарат: определение, строение.
3. Двигательная единица: определение, строение, функциональные особенности.
4. Типы двигательных единиц.

№ 2. Строение и функции мотонейронов

1. Анатомо-физиологические особенности двигательного нейрона.
2. Функциональные различия мотонейронов.
3. Регуляция частоты импульсации мотонейронов.

№ 3. Анатомия и физиология концевой пластинки

1. Строение (макро-, микроструктура) и функции скелетных мышц.
2. Строение концевой пластинки.
3. Механизм нервно-мышечной передачи.

№ 4. Особенности мышечных сокращений

1. Механизм и химизм мышечных сокращений.
2. Одиночные и тетанические сокращения мышечных волокон.

№ 5. Произвольная двигательная деятельность человека

1. Многоуровневая система управления движениями.
2. Безусловные тонические рефлексы в произвольных движениях.

№ 6. Физиологические основы управления произвольными движениями

1. Принцип сенсорных коррекций в управлении движениями.
2. Физиологическая сущность координации.
3. Механизмы координации.

№ 7. Психофизиологические основы управления произвольными движениями

1. Роль вестибулярного, слухового и зрительного анализаторов в управлении движениями.

2. Фазы и стадии формирования двигательного навыка.

3. Учение П. К. Анохина о функциональных системах организма.

№ 8. Психофизиологические закономерности проявления и развития физических качеств

1. Психофизиологическая характеристика физических качеств.

2. Психофизиологические основы проявления и развития физических качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости.

3. Возрастные особенности развития физических качеств.

№ 9. Адаптация к физическим нагрузкам

1. Физиологическое содержание адаптации. Адаптация срочная и долговременная.

2. Структурные предпосылки адаптации костно-мышечного аппарата.

3. Адаптация кровеносной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем к физическим нагрузкам.

4. Адаптивная роль эндокринной системы.

№ 10. Тренированность как специфическая форма адаптации к физическим нагрузкам

1. Тренировка как физиологический процесс.

2. Физиологические механизмы тренированности.

3. Тренируемость. Генетические предпосылки тренируемости.

№ 11. Утомление при мышечной работе

1. Физиологическое содержание утомления.

2. Факторы утомления.

3. Перетренировка. Перенапряжение.

4. Психологическое напряжение и перенапряжение в тренировочном процессе.

№ 12. Восстановление при мышечной работе

1. Соотношение утомления и восстановления в тренировке.

2. Значение активного отдыха для восстановления работоспособности.

3. Биологические факторы восстановления работоспособности.

Программа самостоятельной работы

1. Выполните рисунок и укажите названия основных элементов:

– строение двигательного аппарата;

– строение двигательного нейрона;

– строение макро– и микроструктуры поперечнополосатой мышцы;

– строение нервно-мышечного синапса;

– расположения нитей актина и миозина при сокращении и растяжении мышечного волокна;

– одиночного и тетанического сокращения мышечных волокон;

2. Используя основную и дополнительную литературу, запишите

– как спинной и головной мозг участвуют в управлении движениями;

– возрастные особенности развития основных физических качеств;

– о влиянии перетренировки и перенапряжения на организм;

– о биологических факторах восстановления работоспособности.

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Понятие о двигательном аппарате.
2. Двигательная единица. Типы двигательных единиц.
3. Строение и функции двигательного нейрона.
4. Функциональные различия мотонейронов.
5. Строение и функции мышечных волокон.
6. Одиночное и тетаническое сокращение мышечных волокон ДЕ.
7. Строение концевой пластинки. Механизм нервно-мышечной передачи.
8. Механизм и химизм мышечного сокращения.
9. Многоуровневая система управления движениями.
10. Статические и статокинетические рефлексы.
11. Элементарные двигательные и ритмические рефлексы.
12. Принцип сенсорных коррекций в управлении движениями.
13. Физиологическая сущность координации. Механизмы координации.
14. Роль вестибулярного, слухового и зрительного анализаторов в управлении движениями.
15. Стадии формирования двигательного навыка.
16. Роль афферентного синтеза и акцептора результатов действия в формировании двигательного навыка.
17. Характеристика физических качеств: сила, скорость, выносливость, ловкость и гибкость.
18. Физиологические механизмы срочной и долговременной адаптации.
19. Адаптивные изменения в мышечной и костной системах к физическим нагрузкам.
20. Адаптивные изменения в кровеносной, сердечно-сосудистой, дыхательной системах к физическим нагрузкам.
21. Адаптивная роль эндокринной системы к физическим нагрузкам.
22. Физиологические механизмы тренированности.
23. Специфичность утомления и восстановления при мышечной деятельности.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

Вариант 1

1. Биологическая роль утомления –

а) повторное утомление, не доводимое до чрезмерного, является средством повышения функциональных возможностей организма;

б) защита организма от истощения;

в) нарушение постоянства внутренней среды организма.

2. Цитоплазматическая мембрана мышечного волокна называется:

а) саркоплазма;

б) сарколемма;

в) саркомер.

3. Хроническое утомление –

а) при физической работе, в которую вовлечены обширные мышечные группы;

б) при относительно кратковременной работе, если ее интенсивность не соответствует уровню физической подготовленности субъекта;

в) результат недовосстановления после работы.

4. Координацию сложных двигательных актов осуществляет:

а) лимбическая система мозга;

б) мозжечок;

в) передние бугры четверохолмия.

5. Мышечная координация –

а) согласованное сочетание движений отдельных звеньев тела;

б) согласованное напряжение и расслабление мышц;

в) сочетание нервных процессов, приводящих к решению двигательных задач.

6. В процессе долговременной адаптации:

а) усиленная продукция гормонов системы гипоталамус – гипофиз – надпочечники;

б) повышение частоты дыхания при уменьшении его глубины;

в) активируется биосинтез белка.

7. Процесс, который приводит к сокращению мышечного волокна –

а) сокращение нитей актина;

б) сокращение нитей миозина;

в) скольжение нитей миозина и актина относительно друг друга.

8. Физиологические механизмы срочной адаптации аналогичны стадии:

а) истощения;

б) тревоги;

в) резистентности.

9. В результате мышечной деятельности система свертывания крови:

а) активизируется;

б) подавляется;

в) остается без изменения.

10. Третья стадия двигательного навыка характеризуется:

а) завершением формирования автоматизма;

б) иррадиацией нервного процесса и генерализованным внешним ответом;

в) концентрацией возбуждения, улучшением координации и формированием стереотипных движений.

11. Мышечная сила возрастает при тренировке с использованием:

а) только динамической работы;

б) только статической работы;

в) динамической и статической работы.

12. Быстрота – способность человека:

а) совершать действия с определенными мышечными напряжениями;

б) совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени;

в) быстро овладевать новыми движениями.

13. Статические рефлексы –

а) рефлексы, которые возникают при перемещении тела в пространстве;

б) выпрямительные рефлексы, обеспечивающие сохранение позы при отклонении ее от нормального положения;

в) лифтные рефлексы и рефлексы вращения.

Вариант 2

1. У спортсменов при мышечной работе:

а) наблюдается высокая частота дыхания;

б) увеличивается глубина дыхания;

в) при высокой частоте дыхания растет и глубина дыхания.

2. В основе мышечного утомления – недостаточная функция:

а) надпочечников;

б) поджелудочной железы;

в) гипофиза.

3. Белки, которые участвуют в образовании поперечных мостиков при сокращении мышечного волокна?

а) тропонин – актин;

б) миозин – актин;

в) миозин – тропонин.

4. Подкорковый регулятор мышечного тонуса:

а) черная субстанция среднего мозга;

б) красное ядро среднего мозга;

в) ядра продолговатого мозга.

5. Нервная координация –

а) согласованное сочетание движений отдельных звеньев тела;

б) согласованное напряжение и расслабление мышц;

в) сочетание нервных процессов, приводящих к решению двигательных задач.

6. Физиологические механизмы долговременной адаптации аналогичны механизмам стадии:

а) истощения;

б) тревоги;

в) резистентности.

7. Свойство, которое имеется у гладких мышц и отсутствует у скелетных:

а) возбудимость;

б) сократимость;

в) автоматия.

8. Верховная роль в управлении движениями принадлежит:

а) первой соматосенсорной зоне коры БП;

б) второй соматосенсорной зоне коры БП;

в) моторным зонам коры БП.

9. Быстрота – способность человека:

а) совершать действия с определенными мышечными напряжениями;

б) совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени;

в) быстро овладевать новыми движениями.

10. Вторая стадия двигательного навыка характеризуется:

а) завершением формирования автоматизма;

б) иррадиацией нервного процесса и генерализованным внешним ответом;

в) концентрацией возбуждения, улучшением координации и формированием стереотипных движений.

11. Ловкость – способность человека:

а) совершать действия с определенными мышечными напряжениями;

б) совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени;

в) быстро овладевать новыми движениями.

12. Решающая роль в нарастании объёма легочной вентиляции в начале мышечной работы принадлежит:

а) нейрогенным механизмам;

б) гуморальным механизмам;

в) нервные и гуморальные механизмы действуют взаимосвязано.

13. Общее утомление –

а) при относительно кратковременной работе, если ее интенсивность не соответствует уровню физической подготовленности субъекта;

б) результат недовосстановления после работы;

в) при физической работе, в которую вовлечены обширные мышечные группы.

Список рекомендуемой литературы

1. Агаджанян, Н. А. Экологическая физиология человека / Н. А. Агаджанян [и др.]. – М.: КРУК, 1998.

2. Гочунов, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гочунов, Б. И. Мартьянов. – М.: Академия, 2002.

3. Данилова, И. Н. Психофизиология / И. Н. Данилова. – М.: Аспект Пресс, 1998.

4. Ильин, Е. П. Психофизиология физического воспитания / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1983.

5. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – М.: Просвещение, 1972.

6. Кожухова, Н. И. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях / Н. И. Кожухова [и др.]; под ред. С. А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

7. Марютина, Т. М. Введение в психофизиологию / Т. М. Марютина [и др.]. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2007. – 400 с.

8. Недоспасов, В. О. Физиология центральной нервной системы / В. О. Недоспасов. – М.: ООО УМК Психология, 2002.

9. Обреимова, Н. И. Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков / Н. И. Обреимова, А. С. Петрухин. – М.: Академия, 2000.

10. Основы психофизиологии / под ред. Ю. И. Александрова. – М.: ИНФРА – М, 1998.

11. Сапин, М. Р. Анатомия и физиология детей и подростков / М. Р. Сапин, З. Г. Брыксина. – М.: Академия, 2000.

12. Смирнов, В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность / В. М. Смирнов. – М.: Академия, 2000.

13. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э. Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

14. Фомин, Н. А. Физиологические основы двигательной активности / Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов. – М.: ФиС, 1991.

15. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

Галкина Л. Н., к.п.н. Экономическое образование детей дошкольного возраста

доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета

Пояснительная записка

Назревшая необходимость экономического образования детей дошкольного возраста требует от выпускника факультета дошкольного образования, будущего специалиста, умения осуществлять данное направление образования в системе дошкольного образовательного учреждения.

Одним из путей подготовки студентов к реализации непрерывного экономического образования (детский сад, начальная, средняя, профессиональная школа, трудовая деятельность специалиста) и повышения уровня профессионального образования является разработка спецкурса по экономическому образованию дошкольников.

Изучение данного курса по выбору осуществляется в процессе лекционных, практических и лабораторных занятий в урочное время и в ходе самостоятельного изучения учебной дисциплины.

Программа данной учебной дисциплины может быть сокращена или увеличена в зависимости от корректировки учебного плана, учебной программы, специфики учебно-образовательного учреждения и регионального компонента.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. **Цель курса:** становление готовности студентов к профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования.

1.2. **Задачи курса:**

1) Становление и развитие у студентов закономерностей и логики овладения детьми дошкольного возраста экономической организации мира в элементарной форме.

2) Освоение студентами общих подходов к отбору содержания, форм, методов формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.

3) Овладение навыками конструирования содержания экономического образования, технологическими принципами обучения экономике в различных видах детской деятельности (познавательной, игровой, трудовой).

4) Осуществление переноса теоретических знаний в практическую деятельность по обучению экономики в дошкольных образовательных учреждениях.

1.3. **Требования к уровню освоения содержания курса:**

Студент должен ***знать:***

• значение экономического образования детей дошкольного возраста;

• основные цели и задачи экономического образования детей дошкольного возраста;

• основные экономические понятия в области экономического образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста;

• основные направления исследований в области экономического детей дошкольного возраста.

• основные направления экономического содержания в соответствии с возрастом детей;

• методы и формы организации обучения в соответствии со спецификой экономического содержания;

• технологию построения процесса обучения в соответствии с принципами обучения, видами детской деятельности, формами организации.

• особенности развития нравственно-экономических, предпринимательских качеств, механизм их формирования;

• отличительные особенности понятий: бережливость, экономность, расчетливость, деловитость, предприимчивость).

• особенности составления диагностических методик по определению уровня экономических знаний у детей

дошкольного возраста;

• особенности воспитания в семье, в соответствии с семейным укладом, традициями.

Студент должен ***уметь:***

• осуществлять анализ полученной информации;

• принимать участие в обсуждении значимости экономического образования дошкольников;

• осуществлять анализ существующих программ по экономическому образованию детей дошкольного возраста;

• конструировать технологический процесс в соответствии с этапами обучения (мотивационный, когнитивный, деятельностный);

• определять специфику дидактических средств по экономическому образованию детей старшего дошкольного возраста.

• проектировать различные формы работы с родителями по экономическому воспитанию детей;

• составлять задания для определения экономических знаний в области социально-экономической сферы, товарно-денежных отношений, производства и воспроизводства товаров и услуг, нравственно-этической, информационно-организаторской, государственно-юридической сферы:

• проектировать игровую, познавательную деятельность по формированию нравственно-экономических, предпринимательских качеств;

• осуществлять отбор методов и приемов по формированию нравственно-экономических качеств в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Экономическое образование детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема.

2) Дидактические основы формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.

3) Нравственно-экономическое воспитание детей дошкольного возраста.

4) Экономическое образование в семье.

5) Диагностика экономических знаний у детей дошкольного возраста.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Экономическое образование детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема

Тема 1. Теоретические основы экономического образования детей дошкольного возраста

В педагогической теории отмечается значительный интерес ученых к проблемам экономического образования и воспитания, формирования экономического мышления учащихся. Особое значение имеют исследования А. Ф. Аменда, В. Г. Афанасьева, Ю. К. Васильева, О. В. Вощенкова, Н. Г. Гордиенко, В. С. Дудик, М. И. Ермоленко, К. Я. Кленог, Е. Н. Камышеченко, Н. В. Лебедева, С. А. Малинина, А. С. Нисимчук, Т. Н. Пильщиковой, А. А. Преснова, Г. А. Романовой, И. Г. Рябовой, И. А. Сасовой, А. А. Саламатова, Б. П. Шемякина и мн. др., которые посвящены экономическому воспитанию и образованию, развитию экономического мышления подрастающего поколения.

Экономическое образование:

1. Способствует развитию экономического мышления, которое рассматривается как процесс познания, заключающийся в отвлеченном обобщенном и опосредствованном отражении фактов и явлений экономической жизни, в установлении связей и отношений между ними.

2. Формирует экономическую культуру, одним из компонентов которой является овладение человеком экономическими знаниями и умениями, развитие экономического мышления и сознания. Экономическая культура связана с уровнем экономического воспитания и образования, она формируется под влиянием семьи, школы, трудового коллектива.

3. Является условием и средством эффективной деятельности человека в области экономики. Основу экономической жизни общества составляют экономические отношения, которые возникают в результате деятельности людей, направленной на производство, обмен, распределение и потребление материальных благ.

4. Обеспечивает формирование личностных качеств, а именно: трудолюбия, ответственности, бережливости, деловитости, предприимчивости, расчетливости, организованности, инициативности, практичности, самостоятельности и др.

Исследование всего многообразия экономических отношений, в которые вступают члены общества, позволяет определить основную *цель экономического образования*, которая заключается в обеспечении необходимого уровня деятельности человека в процессе производства, в формировании разумных экономических потребностей личности, в экономическом мышлении субъекта с целью нахождения эффективных путей решения экономических задач, умения рационально использовать имеющиеся в его распоряжении материальные ресурсы и рабочее время, выявлять резервы для того, чтобы производить больше, лучше и с меньшими затратами. Исследователи в области экономического образования для реализации данной цели выдвигают основные *задачи экономического образования* детей:

1. Вооружение знаниями законов экономического развития общества, принципов и методов хозяйствования, экономики и организации производства, формирование у учащихся экономических умений и навыков расчета, экономического анализа, навыков рациональной организации труда.
2. Воспитание уважения к труду, людям труда, бережливого отношения ко всем видам собственности. Воспитание у учащихся нравственно-экономических качеств личности – бережливости, организованности, деловитости, предприимчивости.
3. Формирование разумных экономических потребностей, умение соизмерять потребности с реальными возможностями их удовлетворения, воспитание убеждения в том, что личный добросовестный труд является средством удовлетворения своих потребностей.

Исходя из современной трактовки экономического образования, следует отметить, что в его содержание входит процесс усвоения знаний, умений и навыков (знания экономических законов и категорий развития общественного производства, роли и значения труда в обществе, знание экономической политики государства, овладение умениями экономических расчетов, выработки умения анализировать экономические процессы и явления, умение организовать экономическую деятельность), с целью формирования социально-психологических качеств личности с экономическим образом мышления, предполагающим формирование экономических потребностей, экономически осознанного отношения к труду, природе, материальным ценностям и деньгам, ко времени и т. д.

Утверждение об острой необходимости усиления и качественного обновления экономического образования

и воспитания учащихся различных возрастных ступеней обучения является неоспоримым и подтверждается концепцией экономического образования.

Важность становления и совершенствования экономического образования школьников в условиях рыночной экономики подтверждается точкой зрения Министерства образования Российской Федерации на данную проблему. О необходимости радикального решения проблемы обновления экономического образования учащихся массовых общеобразовательных школ шла речь на Всероссийской научно-практической конференции «Экономическое образование школьников», проведенной в январе 1993 года Министерством образования России совместно с Российским педагогическим конгрессом, правительства РФ и Московским департаментом образования. Конференция продемонстрировала не только стремление представителей всех перечисленных организаций и общественных групп добиться развертывания экономического образования школьников, но и наличие определенных предпосылок для решения данной проблемы.

Министерство образования Российской Федерации в рамках Федеральной комплексной программы научно-практических исследования разработало и одобрило ряд работ, в числе которых: международное учебное пособие по основам экономики для довузовской подготовки и самообразования; концепция непрерывного экономического образования «Детский сад – школа – внешкольное учреждение», учебно-игровой комплекс «Рыночная экономика», пособие для учителей «Основы экономики рынка», научно-популярное пособие «Школьникам о рыночной экономике» и «Школьникам о рынке» и другие.

В настоящее время разработаны и успешно используются ряд программ по экономическому воспитанию и образованию учащихся общеобразовательных школ в непрерывном образовании школьников начального, среднего и старшего звена.

Анализ психолого-педагогической, научно-экономической литературы и исследований в области экономического образования позволяет отметить наличие значительного числа работ по данной проблеме, затрагивающих начальное, среднее и высшее звено системы образования. Однако проблемы экономического образования детей дошкольного возраста недостаточно изучены, несмотря на значительный интерес исследователей дошкольного детства, практических работников к данной проблеме, о чем свидетельствуют, появившиеся в последнее время публикации статей на страницах журналов «Дошкольное воспитание», «Обруч» в которых рассматриваются

возможности экономического образования детей дошкольного возраста.

Как показывает опыт работы, анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований, проблема экономического образования в дошкольной педагогике до недавнего времени рассматривалась в аспекте трудового воспитания. Об этом свидетельствуют работы таких исследователей, как Р. С. Буре, Л. С. Дзинтерс, Л. М. Казарян, С. М. Котляровой, Н. М. Крыловой, Л. А. Порембской, Л. Я. Мусатовой, Л. З. Неверович, В. Г. Нечаевой, А. Е. Образцовой, Д. В. Сергеевой, Л. И. Сайгушевой и др.

Так, исследователями Р. С. Буре, В. Г. Нечаевой и др. изучалась специфика труда дошкольника; в работах С. М. Котляровой, В. И. Логиновой и др. – роль знаний в развертывании трудового процесса; А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович и др. – моделирование ситуации как средство усиления трудовых действий; Д. О. Дзинтерс, Л. А. Порембская и др. рассматривали педагогические условия организации трудовой деятельности детей; формирование положительного отношения к труду, трудолюбия, трудовой активности, рассматривались в работах Г. М. Киселевой, С. А. Козлова, А. Е. Образцовой, Л. И. Сайгушевой, Д. В. Сергеевой, А. Г. Тулегеновой и др.

На наш взгляд, интересными и экономически обусловленными являются исследования В. И. Логиновой, Л. П. Ионовой и др. рассматривающих проблему формирования системы знаний у дошкольников о труде.

Среди них необходимо выделить исследования Г. Н. Годиной, Р. И. Жуковской, И. И. Розановой, Л. А. Щураковской, Д. С. Чесноускене, которые затрагивали вопросы экономического образования, ориентированные, однако, на социалистический уклад экономики. В настоящее время проблема экономического образования рассматривается в работах А. Д. Шатовой, А. А. Смоленцевой и др.

Особый интерес для нас представляют исследования И. В. Житко, Р. И. Жуковской, Л. Я. Мусатовой, В. Г. Нечаевой, Л. А. Порембской, Т. И. Полиманской, Г. П. Радиной, И. И. Розановой, Л. А. Щураковской и др., которые рассматривали проблемы формирования экономически значимых качеств личности, в частности: бережливости по отношению к природе, вещам (книгам, игрушкам и др.). В то же время упомянутые выше исследования не носили характера системного экономического образования детей дошкольного возраста.

Исследования этой проблемы в условиях общественного

воспитания в детском саду провела Р. И. Жуковская. Ее работа была направлена на изыскание способов, приемов формирования бережливости, как одной из важных сторон воспитания ребенка, воспитания коллективиста. При этом воспитывалось у детей умение сохранять нужные вещи для себя и для других, не становясь при этом рабом вещей. Р. И. Жуковская указывала, что формировать качество бережливости у детей нужно только в единстве с семьей. В ее исследовании убедительно показано, что воспитание бережного отношения к вещам возможно лишь в сочетании с трудовым воспитанием, приучением к порядку, воспитанием ответственности за сохранность вещей, как результату труда.

Исследователь И. И. Розанова провела работу по выявлению усвоения детьми старшего дошкольного возраста понятия «бережливость». Она, также, показала, что определенная деятельность (рисование), подготовленная педагогом, может дать эффективный результат в воспитании у детей этого возраста бережного отношения к общественной собственности.

Исследование Л. А. Щураковской было направлено на формирование привычки бережного отношения к предметам учебной деятельности, которое шло в двух направлениях: обогащение детей соответствующими знаниями и формирование опыта поведения.

Исследование Д. С. Чесноускене посвящено формированию у старших дошкольников представлений о цене и стоимости товаров, денежных знаках. Автор проанализировала состояние «экономического» образования и воспитания дошкольников, выявила особенности восприятия денежных знаков, их покупательской возможности. Ею была разработана методика ознакомления детей с денежными знаками, понятиями дорого – дешево, покупательскими возможностями денег в зависимости от их количества. И, хотя, исследования были проведены в 80-е годы, на наш взгляд, эта работа представляет большой интерес и в наше время с учетом новой экономической политики страны.

Исследования А. Д. Шатовой посвящены изучению возможностей экономического образования и воспитания детей дошкольного возраста с учетом комплексного подхода, представляющего собой синтез нравственного, трудового, экономического аспектов образования.

В исследованиях А. Д. Шатовой, А. А. Смоленцовой, Л. Н. Галкиной выделены основные подходы к определению задач, содержания и методов экономического образования детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

4. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А. Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24.

5. Шатова, А. Д. Дошкольник… и экономика / А. Д. Шатова // Обруч. – 1999. – № 1.

6. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

7. Шведова, И. Азбука экономическая для детей и для взрослых / И. Шведова. – М.: East-est, 1992. – 64 с.

Раздел 2. Дидактические основы формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста

Тема 2. Содержание экономического образования детей дошкольного возраста

Важным компонентом формирования экономических представлений у детей является его содержание. Содержание включает систему экономических представлений из различных сфер рыночной экономики, таких, как производственно-технологическая, товарно-денежная, государственно-юридическая, нравственно-этическая, информационно-организаторская.

При отборе учебного материала мы руководствовались следующими положениями: во-первых, содержание обучения должно соответствовать предмету экономики как особой отрасли знаний; во-вторых, учебный материал должен содержать как традиционно – необходимые знания, так и те, которые отражают современный уровень развития экономики нашего общества; в-третьих, отбор учебного материала должен осуществляться на основе единства содержательной и процессуальной сторон обучения, что означает, что содержание учебного материала связано с конкретным учебным процессом, и необходимо учитывать принципы и технологии его передачи, методы усвоения и связанные с ними действия.

Все эти положения позволили нам определить экономическую программу для дошкольников как совокупность представлений и способов деятельности, создающих познавательную мотивацию, необходимый объем знаний, обеспечивающих развитие чувств ребенка, мышления в целом и экономического в частности.

Создавая программу по экономике для старших дошкольников, мы ставили перед собой задачу ознакомления детей с миром экономики, зарождения, поддержания и развития познавательного интереса к экономическим понятиям, категориям, развитие элементарного экономического мышления в той мере, в которой это возможно с учетом психолого-физиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная программа ставит своей задачей ознакомление старших дошкольников с окружающей средой как миром естественной природы и самих людей, их потребностей и способов удовлетворения этих потребностей. Обучение детей по данной программе позволяет сформировать у детей представления о жизни, ее правилах, нормах, понятиях из области экономики, как составной части реальной жизни, неразрывно связанной с ее другими сферами. Разделы предложенной программы отражают некоторые знания из основных сфер экономики, на элементарном, доступном старшим дошкольникам уровне: социально-экономической, нравственно-этической, производственно-технологической, информационно-организаторской, государственно-юридической, товарно-денежной, бизнес.

Программа состоит из семи разделов, которые охватывают содержание основных сфер экономики (товарно-денежная, бизнес, производственная, юридическая, финансовая, нравственно-этическая, и другие), и календарно-тематического плана к данной программе.

По завершению обучения дети дошкольного возраста получат первичное, но достаточно полное представление о том, что нужно людям для жизни, как обеспечивается потребность в средствах существования, о созидательно-производственной деятельности людей.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. –

Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

3. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А. Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24.

4. Шатова, А. Д. Дошкольник… и экономика / А. Д. Шатова // Обруч. – 1999. – № 1.

5. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

Тема 3. Методы, формы, средства формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста

Процесс обучения осуществляется различными методами, т. е. системой последовательных способов взаимосвязанной деятельности обучающего и обучающихся, направленной на достижение поставленных учебно-познавательных задач. Методы обучения – это способы организации учебно-познавательной деятельности заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей.

При разработке методов формирования экономических знаний и мышления мы опирались на теоретические исследования ведущих педагогов, таких, как, Ю. К. Бабанский, И. Д. Зверев, И. Я. Лернер, В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Г. И. Щукина и др.

Большой интерес представляет для нас группа методов обучения, разработанная Ю. К. Бабанским, А. А. Смирновым и включающая в себя:

1) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

2) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (наглядные, словесные, практические, игровые);

3) методы организации взаимодействия и накопления социального опыта;

4) методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств детей;

5) методы контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности.

Организация эффективного обучения возможна только при знании и умелом использовании разнообразных форм организации педагогического процесса.

Под формами учебной деятельности понимаем способы организации деятельности детей, отличающихся

характеристиками взаимосвязи ребенка с окружающими людьми (групповая, фронтальная, коллективная и другие).

В ходе обучения необходимо использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы организации совместной деятельности детей, ориентированные на взаимодействие ее участников, на творческую активность каждого.

Наиболее рациональной формой организации обучения мы считаем учебное занятие по типу дидактической игры, игровой оболочки «экономическая гостиная», которая предусматривает элементы сюрпризности, соревнования, введения сказочных персонажей, художественных образов, использование разного рода дидактических игр (настольно-печатных, словесных), выполнение творческих заданий занимательного характера на протяжении всего занятия, а также:

1. обеспечивает оптимальные условия для умственного, нравственного, эстетического и экономического развития детей;

2. формирует потребность у детей в расширении и углублении знаний, приобретении навыков переноса полученных знаний в игровую и трудовую деятельность;

3. способствует развитию потребностно-мотивационной сферы, элементарного экономического мышления, нравственно-экономических качеств;

4. поддерживает самостоятельность, инициативу, творчество в различных видах деятельности;

5. обеспечивает установление субъект-субъектных отношений со сверстниками и взрослыми;

6. способствует активному вовлечению детей в различные сферы деятельности дошкольного учреждения.

Учебные занятия по экономике в основном предполагают две – три взаимосвязанных между собой части, в качестве одной из которых планируется дидактическая игра, либо дидактическое упражнение, либо решение задач занимательного характера (ребусы, кроссворды, экономические вопросы), в конце каждого занятия проводится его итог по содержанию знаний, по определению уровня сформированных представлений у детей, а также сообщение темы следующего экономического содержания в виде проблемной ситуации.

Процесс обучения будет протекать более успешно при создании предметно-пространственно-развивающей среды, обеспечивающей социально-культурное становление личности дошкольника. Предметно-пространственный мир включает в себя разнообразие предметов, объектов социальной действительности (в нашем случае экономической). Предметно-пространственная среда необходима детям, прежде всего, потому, что выполняет

по отношению к ним информативную функцию – каждый предмет несет определенные сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта. Предметно-пространственное окружение, воздействуя на эмоции детей, побуждает их к деятельности.

Опираясь на исследование В. А. Петровского, при построении предметно-пространственной экономической среды необходимо соблюдать следующие положения:

• статичность и подвижность предметного окружения (с одной стороны, необходимо постоянство и неизменность элементов среды, с другой – в проекте среды должна быть заложена возможность ее изменения с тем, чтобы педагог мог заранее смоделировать ситуацию сюжетно-дидактических игр, предоставить набор функционально-игровых предметов, которые позволяют им реализовать их стремление к творческому моделированию игровой ситуации, окружающей среды);

• гибкость изолирования предметно-пространственного окружения (среда строится так, чтобы дети могли свободно, легко трансформировать оборудование, предметы из условно выделенных уголков в любую часть жилого помещения);

• комфортность предметно-пространственной среды (окружение и планировка должна быть такой, чтобы каждый ребенок мог найти место, удобное для занятий, комфортность с точки зрения его эмоционального состояния и благополучия. Надежность безопасность достигается использованием мягкого строительного материала из поролона, обшитого кожей, инструментов из резины и мягкого пластика);

• открытость-закрытость предметно-пространственного окружения (помогает заглянуть в разграничение внешнего и внутреннего миров существования: себя и других, одного ребенка и группы детей, группы и детского сада, детского сада и окружающего мира);

• способность предметно-пространственной среды обеспечить развитие половых различий (необходимы предметы, стимулирующие принадлежность ребенка к определенному полу).

Исходя из этих положений, предметно-пространственная экономическая среда предусматривает наличие зоны, которая бы обеспечивала самостоятельную деятельность ребенка и способствовала переносу экономических знаний в игровую и трудовую деятельность.

Предметно-пространственная экономическая среда должна включать предметы, отражающие содержание различных сфер экономики: социально-экономической, производственно-технологической, товарно-денежной, бизнес, нравственно-

этической, юридической и других.

Данную предметно-пространственную экономическую среду могут составлять, выделенные нами зоны:

• информационная зона (произведения художественной литературы экономического содержания для детей дошкольного возраста, экономические сказки, герои художественных произведений, экономические «всезнайки», экономические поговорки, пословицы, модели товаров, услуг, бюджета, издержек и др.);

• занимательно-экономическая зона (кроссворды, лабиринты, головоломки, метограммы, логогрифы, занимательные экономические задачи, ребусы и др.);

• деятельностно-экономическая зона (дидактические игры с экономическим содержанием, игрушки-предметы для организации сюжетно-ролевых игр таких, как «Банк», «Аукцион», «Биржа», «Игрушечная фабрика», «Универсальный магазин», «Рекламное агентство», «Страховое агентство» и др.; наборы различных материалов инструментов, приспособления для обеспечения технологического процесса (приготовление пищи, ремонт одежды, изготовление игрушек и др.; модели денежных знаков, различных видов валюты, ценников, товаров и др.).

Предметно-пространственная экономическая среда является необходимым условием для успешного осуществления педагогического процесса.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

3. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

Тема 4. Использование технологического подхода в экономическом образовании детей дошкольного возраста

Для более успешного руководства процессом формирования элементарных экономических знаний у дошкольников необходимо *разработать и внедрить* технологию обучения детей элементарным экономическим знаниям.

Под педагогической технологией следует понимать совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов,

способов приемов, воспитательных средств, реализующихся в технологическом процессе, который в свою очередь представляет собой определенную систему технологических единиц сориентированных на конкретный педагогический результат.

Технология обучения детей элементарным экономическим знаниям должна включать следующие этапы:

• эмоционально-мотивационный;

• когнитивный;

• деятельностно-игровой.

Остановимся на характеристике каждого этапа.

Эмоционально-мотивационный этап.

Цель: создать положительное отношение к предстоящей деятельности, способствовать развитию познавательного интереса к экономическим знаниям.

Содержание: знакомство детей с наукой «экономика», ее значением в жизни людей, необходимости экономических знаний для успешной жизнедеятельности человека.

Знания в области социально-экономической сферы (потребности, удовлетворение потребностей, ограниченность удовлетворения потребностей).

Методы:

1) методы эмоционального стимулирования и развития познавательного интереса:

• формирование готовности восприятия учебно-познавательного материала (введение сказочных персонажей, дидактическая игра «Узнай слово», которая позволяет определить уровень узнавания слов экономической терминологии отгадывание ребуса, использование ярких наглядных пособий, предложить детям путешествие по стране, название которой можно узнать, отгадав ребус);

• выстраивание вокруг учебного материала игрового сказочного сюжета (прежде чем отравиться в путешествие по стране Экономика, дети должны «записаться» в «Экономический детский сад», заведующей которого является Красная Шапочка, а приглашенные ею гости, сказочные герои, познакомят детей с экономическими понятиями и категориями);

• стимулирование занимательным содержанием, создание ситуаций творческого поиска (раскодирование метограм, логогрифов, ребусов, ответы на занимательные вопросы, задания – «помочь Белочке придумать технологию приготовления сладкого салата для встречи гостей»).

Формы организации: игровая оболочка «экономическая гостиная».

Когнитивный этап.

Цель: познакомить детей с экономическими понятиями, категориями, простейшими экономическими законами; развивать умение устанавливать причинно-следственные связи, способствовать появлению элементарных экономических суждений.

Содержание: производственно-технологическая сфера (труд и его значение в жизни людей; производство и средства производства, издержки; воспроизводство; технология, безотходная технология, профессии (менеджер, маркетолог, рекламный агент, банкир, брокер и др.); товарно-денежная сфера (товары и услуги; товарооборот; цена; торговая наценка, торговая скидка; спрос и предложение; торговля в розницу и оптом; магазин, биржа, аукцион, рынок; деньги, происхождение денег; ценные бумаги: чек, вексель, акция; бюджет); государственно-юридическая сфера (собственность, виды собственности; налоги; основные юридические документы); нравственно-этическая сфера (бережливость, экономность, расчетливость, принцип «домино», основные нравственные нормы предпринимательства); информационно-организаторская сфера (реклама, менеджмент, маркетинг; рациональная организация ведения домашнего хозяйства).

Методы:

1) методы организации учебно-познавательной деятельности (наглядные, словесные, игровые, практические);

2) методы организации взаимодействия детей и накопление социального опыта (диалогическое общение; взаимная проверка; взаимное задание; создание ситуаций совместных переживаний (нужно помочь лесным жителям избежать затоваривания); дискуссии (биржа и аукцион, чем похожи, чем отличаются);

3) методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств детей:

• постановка проблемы или создание проблемных ситуаций (что нужно сделать, чтобы технология изготовления игрушек из бумаги стала безотходной);

• моделирование (средства производства, товары и услуги и др.).

• создание креативного поля (отбор дидактических материалов для игры, усложнение правил; новый способ изготовления игрушки и др.).

4) методы контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности, социального и психического развития детей:

• качество усвоения учебного, познавательного материала

(как одним словом назвать то, что продается в магазине за деньги? – вопрос из теста);

• интенсивность накопления ребенком социального опыта (наблюдение за деятельностью детей);

• освоение навыков взаимодействия (наблюдение за взаимоотношениями педагога и детей, детей друг с другом);

• уровень индивидуального развития детей (тестирование по вопросам и заданиям в рамках содержания программы по экономике для детей старшего дошкольного возраста).

Формы организации: экономическая гостиная, экономический аукцион, КВН, викторина «Что? Где? Когда?»).

Деятельностно-игровой этап.

Цель: способствовать переносу полученных экономических знаний специально организованную педагогом игровую деятельность и самостоятельную деятельность детей.

Содержание: организация дидактических игр с экономическим содержанием: «Узнай слово», «Кто знает, пусть дальше продолжает», «Что сегодня я куплю», «Скажи наоборот», «Доход-расход», «Я – менеджер», «Я – спонсор», «Назовите пропущенное благо», «Угадай название биржи», «Я хочу застраховать», «Я – технолог», «Предпринимательский экзамен» и др.; организация сюжетно-дидактических игр «Универсальный магазин», «Банк», «Биржа», «Аукцион», «Бюро добрых услуг», «Мастерская игрушек» и др. (создание предметно-пространственной среды для проведения указанных игр).

Методы:

1) стимулирования игровой деятельности (организация игрового сюжета, подбор оборудования, выполнение занимательных заданий, поощрение, создание ситуаций успеха детей в игровой деятельности);

2) организации взаимодействия детей и накопления социального опыта в игре (распределение ролей, совместное нахождение лучшего решения, создание ситуаций совместных переживаний, освоение элементарных норм ведения разговора, диалога друг с другом, установление доброжелательных отношений в ходе игры, оказание помощи друг другу, установление субъект-субъектных отношений с педагогом и детьми);

3) контроля и диагностики эффективности игровой деятельности (в ходе наблюдения за игровой деятельностью детей определяется качество усвоения элементарных экономических знаний и применение их в игровой деятельности, интенсивность накопления ребенком социального опыта, освоение навыков взаимодействия, уровень индивидуального

развития детей).

Формы организации: игровая оболочка в зависимости от сюжета игры, сюжетно-дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

Раздел 3. Нравственно-экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста

Тема 5. Воспитание нравственно-экономических качеств у детей старшего дошкольного возраста

В социальном развитии ребенка ведущее место занимает присвоение общечеловеческих, нравственных ценностей, которые рассматриваются как ориентиры в поведении людей, их представления о добре и зле с моральной стороны.

Проблема нравственности в экономике занимает важное место. Синтез материального и духовного формирует ценности экономической системы и образа жизни современного общества, в котором этика и экономика не отделяются, и не противопоставляются понятия добра и пользы.

О необходимости воспитания детей в труде, приучении детей к бережливости высказывался Я. А. Коменский в книге «Материнская школа». Экономическое (трудовое) воспитание он видел только в связи с нравственным и рекомендовал воспитывать трудолюбие, умеренность, щедрость. Приветствуя трудолюбие, бережливость, экономию в хозяйстве, он предупреждал о необходимости «быть щедрым, а не скупым и завистливым».

Ж. Ж. Руссо и И. Г. Песталоцци рекомендовали обучение детей практическим навыкам, умению трудиться, которые дают человеку независимость, жизнестойкость, экономическую самостоятельность, позволяющую добиваться достатка и почета в жизни.

А. С. Макаренко в своей работе «Семейное хозяйство» писал о том, что каждый ребенок должен приобщаться к хозяйственным делам, подчеркивал необходимость воспитания бережливости, ответственности, разумного пользования вещами, деньгами. Такие качества, как бережливость, точность, оперативность,

деловитость, А. С. Макаренко связывал с характеристикой «хозяина-гражданина», что является целью экономического воспитания.

В. А. Сухомлинский, рассматривая вопросы нравственно-трудового воспитания, указывал на то, что ребенок в процессе познания себя, окружающего мира, приобретает чувство ответственности за материальные и духовные ценности, созданные предыдущими поколениями.

Проблема «нравственного и экономического» нашла свое отражение и в зарубежных публикациях. Особое внимание уделяется изучению аспектов, связанных с умением зарабатывать деньги, делать бизнес, рационально использовать личное время, уважению собственности и др.

Ноер Фельдман считает, что развитие таких качеств, как экономность, бережливость, расчетливость, необходимо закладывать с малолетства. Выделяя правила воспитания детей, на первое место ставит обучение бережливости, а среди других – привлечение детей к работе по дому.

Карл Хесс, подчеркивая необходимость воспитания бережливости, указывал на то, что бережливость – это не скупость, а личная экономика.

В Германии воспитание порядка, аккуратности, бережливости с детских лет имеет большое значение. Трудолюбие и экономия – самые важные черты характера немцев. По их мнению, «экономить, значит свободно использовать растущий доход, стремление к превышению доходов над расходами, что является одним из путей к благополучию и материальному достатку.

В области экономического образования детей дошкольного возраста проблема нравственно-трудового воспитания дошкольников рассматривается в работах Г. Н. Годиной, Р. И. Жуковской, В. Г. Нечаевой, И. И. Розановой, Л. А. Щураковской, посвятивших свои исследования воспитанию бережливости по отношению к вещам, природе. Наиболее глубоко проблемами взаимосвязи экономического, нравственного воспитания ребенка занимаются исследователи под руководством А. Д. Шатовой. Изучая данную проблему в течение многих лет, А. Д. Шатова и ее ученики пришли к выводу о том, что качества, связанные с правилами рациональности, с разумным расходованием средств, времени, материалов, носят нравственно-экономический характер.

Формирование таких качеств, как бережливость, экономность, рациональность, деловитость, расчетливость, по мнению А. Д. Шатовой, является одним из важнейших условий становления ценностных ориентаций ребенка, начал его

экономической социализации. Однако в дошкольном возрасте можно сформировать лишь предпосылки нравственно-экономических качеств.

Прочность, устойчивость нравственно-экономического качества зависят от механизма его формирования. Прежде всего, процесс должен строиться на основе осознанного представления о сущности этого качества, его необходимости и преимущества овладения им. У ребенка должно появиться желание овладеть нравственно-экономическим качеством, другими словами, должны появиться мотивы для приобретения качества. Большое значение имеет также отношение к качеству, т. е. социальные чувства (уважение к труду и людям труда, человеку-хозяину, к бережливости, экономности и др.). Сформированные знания и чувства побуждают потребность в их практической реализации, а именно, в поведении, в деятельности.

Учитывая механизм формирования нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста, следует акцентировать внимание на выборе средств и методов обучения.

Среди методов формирования нравственно-экономических качеств необходимо использовать те, которые обеспечивают формирование осознанного отношения к качеству, вызывают положительные чувства, эмоции, обеспечивают нравственное поведение с проявлением сформированного качества. На практике к ним можно отнести методы, разработанные А. Д. Шатовой, А. А. Смоленцевой, Е. В. Смирновой, М. И. Милевской, О. В. Дыбиной и др.

• Чтение художественной литературы, в частности народных и авторских сказок, которые дают возможность выказать положительное отношение к смекалке, изобретательству, щедрости, в то же время осудить расточительность и жадность. Способствуют воспитанию уважения к труду, бережливости, экономности, расчетливости («Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Сказка о рыбаке и золотой рыбке», «Как солдат из топора кашу варил», «Дюймовочка», «Дядя Федор, пес и кот» Э. Успенского и др.).

• Просмотр мультипликационных фильмов, диафильмов, видеофильмов («Лето в Простоквашино», «Дядюшка Скрудж», «Утиные истории», «Винни-Пух и все-все-все» и др.).

• Анализ пословиц и поговорок, выражающих коллективный ум, опыт, народную мудрость («Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Без ума торговать – только деньги терять», «Без расчета жить – себя погубить», «Чтобы хорошо торговать – надо уметь рассуждать», «Всякое суждение любит рассуждение» – расчетливость; «Денежка рубль бережет», «Копейку сберег – рубль

получил, рубль сберег – капитал нажил» – экономность; «Не деньги богатство – а бережливость и разум» – бережливость; «Неправедно нажитое боком выйдет» – честность; «Под лежачий камень вода не течет» – трудолюбие и др.). Пословицы и поговорки в обобщенной форме содержат идеи экономической целесообразности, нравственных ценностей.

• Этические беседы на тему полезности, необходимости, преимущества владения тем или иным нравственно-экономическим качеством («Хорошо или плохо быть расчетливым», «Почему нужно быть бережливым», «Что я могу экономить в детском саду, дома?» и др.).

• Задания на определение нравственно-экономического качества («барсук носил несколько лет свои башмачки, а выглядели они как новые» – бережливость; «зайчики выключали воду и электротерки, как только заканчивали обработку овощей» – экономность; «Михаил Потапович так хорошо продумал свою работу, рассчитал необходимые материалы, затраты, что получил в два раза больше мебели за одно и то же время» – расчетливость).

• Игры-путешествия в прошлое предметов, в ходе которых детям раскрывают многообразие рукотворного мира, творческой деятельности человека, бережливого и экономного использования продуктов труда (происхождение лампочек, карандаша, бумаги, одежды, куклы и др.).

• Сюжетно-дидактические игры производственной тематики, в ходе которых дети изготавливают реальный продукт, вступают в «экономические отношения», проявляют в элементарной форме бережливое отношение к продуктам труда, экономное расходование материалов, умение планировать свою работу, достигать положительного результата с наименьшими затратами сил, времени, средств («Аукцион», «Бюро добрых услуг», «Прачечная», «Кондитерская», «Зеленая помощь», «Няня» и др.).

• Собственная деятельность детей – игра, труд, художественная деятельность, которая свидетельствует о проявлении сформированных качеств в поведении детей.

Процесс формирования нравственно-экономических качеств не ограничивается возрастом.

В течение всей жизни ребенок приобретает, формирует именно те качества, которые позволяют ему адаптироваться в обществе, поэтому очень важно, чтобы личное благополучие, материальная успешность носили нравственно-экономический характер.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных

экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

4) Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

5) Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Зарубежные и отечественные концепции экономического образования детей школьного и дошкольного возраста

1. Концепция трудовой и экономической подготовки в США.

2. Концепция экономического воспитания в Германии, Англии и др.

3. Отечественная концепция непрерывного экономического образования «Детский сад – школа – внешкольное учреждение».

Литература:

1. Беспалов, В. И. Экономическое образование школьников – взгляд из министерства / В. И. Беспалов // Российский экономический журнал. – 1993. – № 4. – С. 114–115.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Гебеков, Г. Х. Экономические знания и экономическое воспитание – школьникам: вопросы теории и методики / Г. Х. Гебеков. – Махачкала, 1991. – 80 с.

4. Проект концепции экономического образования в средней профессиональной школе // Специалист. – 1993. – № 8. – С. 21.

5. Райзберг, Б. А. Учебная программа по экономике / Б. А. Райзберг, А. С. Прутченков. – М., 1994. – 30 с.

№ 2. Воспитание предпринимательских качеств у детей старшего дошкольного возраста

1. Проблема развития предпринимательских качеств в психолого-педагогической литературе.

2. Особенности формирования предпринимательских качеств у детей дошкольного возраста.

3. Сюжетно-дидактические игры как средство формирования предпринимательских качеств.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Гордеева, Н. П. Биопедагогическое обоснование трудовой предпринимательской деятельности школьников / Н. П. Гордеева,

Н. А. Томин. – Челябинск, 2005. – 374 с.

4. Райзберг, Б. А. Основы экономики и предпринимательства: учебное пособие для общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, колледжей / Б. А. Райзберг. – М.: Эрудит-ЮНИТИ, 1992. – 119 с.

№ 3. Взаимодействие ДОУ и семьи по экономическому воспитанию детей дошкольного возраста

1. Экономическое воспитание в семье.

2. Формы взаимодействия ДОУ и семьи.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

3. Сасова, И. А. Экономическое воспитание детей в семье / И. А. Сасова. – М., 1989. – 45 с.

4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

№ 4. Диагностика экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста

1. Критерии, показатели, уровни экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста.

2. Особенности построения диагностических методик для определения уровня экономических знаний детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

3. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

Планы лабораторных занятий

№ 1. Содержание экономического образования детей дошкольного возраста

Цель: учить осуществлять анализ программ по экономическому образованию детей дошкольного возраста, определять основные содержательные линии, сферы экономических знаний, особенности отбора содержательного материала в соответствии со спецификой программы.

Вопросы и задания:

1. Проанализировать программы «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста», «Радуга», «Детство», «Экономический детский сад Красной Шапочки», «Дошкольник и… экономика» и др.

2. Определить структуру программы (пояснительная записка, разделы, программные задачи, методические материалы и др.).

3. Выделить общие и отличительные признаки в построении программ, в содержании знаний и умений.

4. Систематизировать содержание одной из программ в соответствии с разделами «Социальное развитие дошкольника», «Математическое развитие дошкольника», «Трудовое воспитание дошкольника», «Нравственное воспитание дошкольника».

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Т. А. Васильевой. – М., 1987.

3. Радуга: программа и методическое руководство по воспитанию, развитию, образованию детей 6–7 лет в детском саду. – М., 1997.

4. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

№ 2. Методы, формы, средства формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста

Цель: совершенствовать аналитико-синтетические умения студентов при классификации методов и приемов работы с детьми по формированию экономических знаний, умений; определять формы организации обучения; систематизировать средства обучения.

Вопросы и задания:

1. Определить методы воспитания, развития и обучения в процессе формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.

2. Осуществить классификацию приемов работы с детьми в соответствии с наглядными, словесными, практическими, игровыми методами обучения.

3. Выделить основные формы обучения детей экономическим знаниям.

4. Систематизировать дидактические материалы в соответствии с методами обучения и программными задачами.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

5. Шведова, И. Азбука экономическая для детей и для взрослых / И. Шведова. – М.: East-est, 1992. – 64 с.

№ 3. Воспитание нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста

Цель: уточнить представления студентов о нравственно-экономических качествах: бережливость, экономность, расчетливость, деловитость, самостоятельность, ответственность и др. Закреплять умения переноса теоретических знаний в практическую деятельность. Развивать проектировочные умения в ходе написания конспектов занятий, рекомендаций для родителей.

Вопросы и задания:

1. Дать характеристику нравственно-экономическим качествам личности дошкольника.

2. Обосновать необходимость формирования нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста.

3. Подобрать художественные произведения с примерами бережливости, экономности, расчетливости и др.

4. Разработать дидактические игры по формированию нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста.

5. Составить фрагмент конспекта занятия по формированию одного из нравственно-экономического качества.

6. Подобрать пословицы, поговорки на тему необходимости воспитания нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Крючкова, В. А. Беседы о экономике: учебно-методическое пособие / В. А. Крючкова. – Самара, 1994. – 26 с.

4. Островская, П. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников / П. Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1990. – 156 с.

5. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.

6. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А. Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24.

№ 4. Воспитание предпринимательских качеств у детей старшего дошкольного возраста

Цель: закреплять знания студентов о предпринимательских качествах, о возможности их формирования в старшем дошкольном возрасте. Способствовать развитию у студентов навыков конструирования диагностических методик, механизма формирования предпринимательских качеств у детей старшего дошкольного возраста, специфики проведения сюжетно-дидактических игр, способствующих проявлению предпринимательских качеств у дошкольников.

Вопросы и задания:

1. Составить вопросы по изучению уровня предпринимательских качеств у детей дошкольного возраста.

2. Разработать план сюжетно-дидактической игры по формированию предпринимательских качеств.

3. Подобрать художественные произведения с описанием предпринимательских качеств у персонажей художественных произведений.

4. Определить методические приемы формирования предпринимательских качеств у детей старшего дошкольного

возраста на основе анализа методической литературы.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Гордеева, Н. П. Биопедагогическое обоснование трудовой предпринимательской деятельности школьников / Н. П. Гордеева, Н. А. Томин. – Челябинск, 2005. – 374 с.

3. Котюсова, И. М. Экономика в сказках и играх / И. М. Котюсова, Р. С. Лукьянова. – Н. Новгород, 1994. – 45 с.

4. Крючкова, В. А. Беседы об экономике: учебно-методическое пособие / В. А. Крючкова. – Самара, 1994. – 26 с.

5. Шведова, И. Азбука экономическая для детей и для взрослых / И. Шведова. – М.: East-est, 1992. – 64 с.

№№ 5, 6. Взаимодействие ДОУ и семьи по экономическому образованию детей дошкольного возраста

Цель: закреплять знания студентов о формах взаимодействия ДОУ и семьи, развивать умение планировать работу с семьей в области экономического образования детей дошкольного возраста.

Вопросы и задания:

1. Составить перспективный план работы ДОУ и семьи по экономическому образованию детей дошкольного возраста.

2. Спроектировать проект одной из форм работы с родителями по экономическому образованию детей дошкольного возраста.

3. Проанализировать составленные проекты студентов с учетом разных видов взаимодействия.

4. Показать и прокомментировать презентацию одной из форм работы с родителями.

5. Составить анкету для родителей по определению отношения родителей к экономическому образованию детей дошкольного возраста, знаний в области экономики и возможности воспитания экономических качеств в условиях семьи.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Сасова, И. А. Экономическое воспитание детей в семье / И. А. Сасова. – М., 1989. – 45 с.

4. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

5. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

№№ 7, 8. Диагностика экономических знаний детей дошкольного возраста

Цель: закреплять знания студентов о диагностике как основе целеполагания и проектирования работы по экономическому образованию детей дошкольного возраста. Развивать навыки по составлению и проведению диагностических методик по определению экономических знаний детей дошкольного возраста.

Вопросы и задания:

1. Составить вопросы и задания по определению знаний в области экономических сфер знаний.

2. Разработать этапы диагностической работы по разделу «Торгово-денежные отношения».

3. Анализ наглядного материала разработанного студентами для проведения диагностики знаний в области производственной и юридической сфер.

4. Составить перспективный план коррекционной работы по результатам диагностики одного из направлений экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

5. Проанализировать, составленные студентами диагностические методики по определению экономических знаний детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / под ред. Т. И. Бабаевой. – СПб., 1996.

3. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Т. А. Васильевой. – М., 1987.

4. Радуга: программа и методическое руководство по воспитанию, развитию, образованию детей 6–7 лет в детском саду. – М., 1997.

Программа самостоятельной работы

Тема: «Теоретические основы экономического образования детей дошкольного возраста».

1. Основные экономические понятия (экономика, производство, воспроизводство, товар, услуги, цена, убытки, прибыль и др.).

2. Развитие основных экономических понятий в истории человечества.

3. Классификация основных экономических сфер. Их характеристика.

Вид отчета: конспект.

Литература:

1. Беспалов, В. И. Экономическое образование школьников – взгляд из министерства / В. И. Беспалов // Российский экономический журнал. – 1993. – № 4. – С. 114–115.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

4. Гебеков, Г. Х. Экономические знания и экономическое воспитание – школьникам: вопросы теории и методики / Г. Х. Гебеков. – Махачкала, 1991. – 80 с.

5. Проект концепции экономического образования в средней профессиональной школе // Специалист. – 1993. – № 8. – С. 21.

Тема: «Дидактические основы формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста».

1. Использование дидактических игр и дидактических упражнений в процессе формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.

2. Словесные методы и их использование при формировании экономических понятий (метаграммы, логогрифы, загадки, пословици, поговорки и др.)

3. Моделирование, кодирование, декодирование.

4. Занимательный экономический материал (ребусы, кроссворды, лабиринты и др.).

Вид отчета: мультимедийная презентация.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

Тема: «Воспитание нравственно-экономических качеств у детей старшего дошкольного возраста».

1. Нравственно-экономические понятия и их характеристика.

2. Специфика формирования нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста.

3. Составление конспекта занятия в нетрадиционной форме по формированию экономности, бережливости, расчетливости.

4. Отбор занимательного и литературного материала для формирования нравственно-экономических качеств.

Вид контроля: конспект занятия, каталог материалов.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

2. Котюсова, И. М. Экономика в сказках и играх / И. М. Котюсова, Р. С. Лукьянова. – Н. Новгород, 1994. – 45 с.

3. Крючкова, В. А. Беседы об экономике: учебно-методическое пособие / В. А. Крючкова. – Самара, 1994. – 26 с.

4. Меньшикова, О. И. Экономика детям, большим и маленьким / О. И. Меньшикова, Т. Л. Попова, Л. В. Кнышова. – М.: Просвещение, 1994. – 76 с.

5. Шведова, И. Азбука экономическая для детей и для взрослых / И. Шведова. – М.: East-est, 1992. – 64 с.

Тема: «Экономическое воспитание в семье».

1. Планирование работы с родителями по экономическому воспитанию в семье.

2. Составление перспективного плана взаимодействия ДОУ и семьи по проблеме воспитания нравственно-экономических качеств у детей дошкольного возраста.

3. Презентация одного из мероприятий взаимодействия ДОУ и семьи по экономическому образованию детей дошкольного возраста.

Вид контроля: перспективный план взаимодействия ДОУ и семьи.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

2. Крупник, Н. Я. Путешествие в мир экономики / Н. Я. Крупник. – М.: Легппромбытиздат, 1993. – 110 с.

3. Крючкова, В. А. Беседы об экономике: учебно-методическое пособие / В. А. Крючкова. – Самара, 1994. – 26 с.

4. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

5. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.

6. Шведова, И. Азбука экономическая для детей и для взрослых / И. Шведова. – М.: East-est, 1992. – 64 с.

Тема: «Диагностика экономических знаний у детей дошкольного возраста».

1. Отбор содержания экономических знаний для осуществления диагностических мероприятий.

2. Компоновка заданий и вопросов для осуществления диагностики.

3. Составление плана коррекционной работы с детьми.

4. Анализ дидактических материалов, выделенных критериев, показателей, уровней для осуществления диагностических процедур.

Вид контроля: диагностическая методика.

Литература:

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Значение экономического образования детей дошкольного возраста.
2. Теоретические аспекты экономического образования детей дошкольного возраста.
3. Особенности восприятия экономических понятий детьми дошкольного возраста.
4. Содержание экономического образования детей дошкольного возраста.
5. Методы формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.
6. Формы организации экономического образования детей дошкольного возраста.
7. Организация предметно-развивающей экономической среды в ДОУ.
8. Технология формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.
9. Формирование нравственно-экономических качеств личности.
10. Формирование предпринимательских качеств личности.
11. Диагностика экономических знаний у детей дошкольного возраста.
12. Экономическое воспитание в семье.
13. Использование дидактических игр и упражнений в процессе формирования экономических знаний у детей дошкольного возраста.
14. Использование занимательного материала в процессе экономического образования детей дошкольного возраста.
15. Особенности планирования по экономическому образованию детей дошкольного возраста.

Критерии оценивания знаний студентов:

Отлично – раскрывает содержание по намеченному плану, теоретически обосновывает выдвигаемые положения; анализирует с точки зрения актуальных позиций данные экспериментальных исследований, состояние практики обучения и воспитания в области экономики; адекватно использует экономическую и психолого-педагогическую терминологию; осуществляет перенос полученных теоретических положений в конкретную практическую деятельность с детьми.

Хорошо – раскрывает содержание вопроса по конкретному плану; теоретически обосновывает выдвигаемые положения, но имеет место частичный переход на методический уровень;

анализирует и умело применяет данные экспериментальных исследований, состояние практики анализирует с позиции методики; допускает отдельные неточности в экономической терминологии; теоретические положения подкрепляет практическими примерами.

Удовлетворительно – в ответе имеют место нарушения логики изложения, студент высказывает позиции, теоретические положения, не обосновывая их теоретически; владеет результатами психолого-педагогических исследований, но не умеет их применять; допускает ошибки в экономической терминологии; не обосновывает теоретические положения примерами из практики.

Неудовлетворительно – изложение содержания вопроса нелогично; допускаются ошибки и неточности в понятиях и терминологии; не раскрывает теоретические и методические аспекты вопроса.

Список рекомендуемой литературы

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: учеб. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 98 с.

2. Галкина, Л. Н. Экономика для дошкольников. Занятия с экономико-математическим содержанием: методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск, 2006. – 115 с.

3. Жуковская, Р. И. Воспитание бережного отношения к личным вещам и общественного достояния / Р. И. Жуковская // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / под ред. В. Г. Нечаевой. – М., 1967. – 261 с.

4. Кнышова, Л. В. Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом / Л. В. Кнышова, О. И. Меньшикова, О. В. Попова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 125 с.

5. Котюсова, И. М. Экономика в сказках и играх / И. М. Котюсова, Р. С. Лукьянова. – Н. Новгород, 1994. – 45 с.

6. Крупник, Н. Я. Путешествие в мир экономики / Н. Я. Крупник. – М.: Легппромбытиздат, 1993. – 110 с.

7. Крючкова, В. А. Беседы об экономике: учебно-методическое пособие / В. А. Крючкова. – Самара, 1994. – 26 с.

8. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая; под ред. Т. А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

9. Меньшикова, О. И. Экономика детям, большим и маленьким / О. И. Меньшикова, Т. Л. Попова, Л. В. Кнышова. – М.: Просвещение, 1994. – 76 с.

10. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – М.: Просвещение, 1985. – 93 с.

11. Неверович, Л. З. Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста / Л. З. Неверович // Воспитание дошкольников в труде / под ред. В. Г. Нечаевой. – М.: Просвещение, 1983. – 163 с.

12. Нисимчук, А. С. Экономическое образование школьников / А. С. Нисимчук. – М., 1991. – 160 с.

13. Островская, П. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников / П. Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1990. – 156 с.

14. Полиманская, Т. И. Усвоение нравственных норм старшими дошкольниками в совместной трудовой деятельности / Т. И. Полиманская // Нравственно-трудовое воспитание в детском

саду / под ред. Р. С. Буре. – М.: Просвещение, 1987. – 117 с.

15. Сасова, И. А. Экономическое воспитание детей в семье / И. А. Сасова. – М., 1989. – 45 с.

16. Смирнова, О. Белка и компания / О. Смирнова. – М., 1998. – 130 с.

17. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учебное пособие / А. А. Смоленцева. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2000. – 176 с.

18. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.

19. Шатова, А. Д. Дошкольник… и экономика / А. Д. Шатова // Обруч. – 1999. – № 1.

20. Шатова, А. Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А. Д. Шатова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 17–24.

21. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М., 2005. – 254 с.

22. Шведова, И. Азбука экономическая для детей и для взрослых / И. Шведова. – М.: East-est, 1992. – 64 с.

Шабаева Г. Ф. к.п. н, ст. пр. Педагогическая диагностика речевого развития дошкольников

каф. дошкольной педагогики Института педагогики ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»

Пояснительная записка

Спецкурс «Педагогическая диагностика речевого развития детей дошкольников» является логическим продолжением дисциплины предметной подготовки «Теории и методики развития речи детей» для специалитета (заочное отделение) и органически связывается с педагогической практикой. Так же предназначен данный спецкурс для бакалавриата по направлению подготовки «педагогика», «педагогическое образование». Изучение данного спецкурса должно обеспечить теоретическое осмысление студентами процессов, лежащих в основе педагогического диагностирования, а также практическое овладение методами и приемами педагогической диагностики речевого развития дошкольников. Спецкурс интегрирует знания студентов по педагогике, психологии, анатомии и физиологии развития ребенка, психолингвистике. В процессе изучения спецкурса и последующего лабораторно-исследовательского практикума студенты учатся применять диагностические методики, логико-смысловые схемы, фиксировать и обрабатывать диагностическую информацию, определять комплекс педагогических средств по развитию исходного уровня речевого развития, оценивать результативность своей деятельности и вносить коррективы, а также развивать специальные компетенции в области изучения речи дошкольников.

Содержание спецкурса предусматривает проведение лекционных и практических занятий с применением технологии активного обучения. Рекомендуется использовать методы активного (деятельностного) характера: лекция-консультация, лекция с обратной связью, лекция-дискуссия, деловые игры, уроки-конференции, составление «портфолио», анализ конкретной ситуации, «лабиринт действий», применение логико-смысловых схем и др., стимулирующие студентов к дискуссиям, проведению микроисследований, подготовке проектов по развитию речи детей на диагностической основе в условиях региона.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1.Цель курса: подготовка педагога, компетентного в вопросах диагностики речевого развития детей дошкольного возраста: формирование у студентов знаний о теоретических основах и практическом применении в практике ДОУ принципов педагогической диагностики речевого развития детей дошкольного возраста.

Программа спецкурса разработана для студентов, в чью профессиональную деятельность курс по выбору войдёт как один из предметов, который будет способствовать: повышению общей и психолого-педагогической культуры; формированию целостного представления об особенностях обследования состояния сформированности лексико-грамматического компонента языковой системы, звуковой культуры речи, связной речи у детей; умению самостоятельно проводить диагностику речевого развития детей дошкольного возраста, адекватно оценивать результаты обследования; умению прогнозировать и проектировать процесс развития устной речи детей в период до школы с учётом данных, полученных в ходе её обследования.

1.2.Задачи курса:

1) обеспечить усвоение теоретических основ педагогической диагностики речевого развития дошкольников;

2) формировать у студентов научных знаний о процессе развития речи на диагностической основе, научных основ речевой деятельности, а также овладение методикой диагностирования разных аспектов речевой деятельности дошкольников – особенностей фонетической, лексической, грамматической стороны речи, навыков связной речи;

3) способствовать овладению современными подходами к ведению диагностической работы в ДОУ в области речевого развития детей, а также эффективными методами и приемами работы по развитию речи дошкольников;

4) формировать навыки диагностирования, прогнозирования и проектирования процесса речевого развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения;

5) обеспечивать приобретение опыта учёта индивидуальных особенностей речевого развития дошкольников в ходе организации воспитательно-образовательного процесса в ДОУ;

6) формировать готовность к решению профессиональных задач, ориентированных на научно-исследовательскую, консультативную, культурно-просветительскую и др.

деятельность;

• развивать творческий потенциал в решении диагностических задач.

• Изучение спецкурса ориентирует на следующие виды профессиональной деятельности будущего специалиста:

• *в области научно-исследовательской деятельности*: овладение научными методами изучения проблем диагностики уровней речевого развития детей; реализация научного подхода в обследовании, выбора изучаемых показателей, методики, сроков и организации обследования речи дошкольников;

• *в области научно-методической деятельности:* выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений, анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;

• *в области преподавательской деятельности:* ознакомление студентов с теоретическими основами диагностической работы в ДОУ в области речевого развития дошкольников; формирование диагностических умений и способностей; обучение студентов технологии построения речевого процесса в ДОУ на диагностической основе с последующей коррекцией развития;

• *в области коррекционно-развивающей деятельности:* анализ первоисточников с целью определения подходов к организации диагностической работы в ДОУ; диагностирование уровней речи на основе самостоятельно подобранных методик обследования с целью оценки эффективности и дальнейшей коррекции;

• *в области консультативной деятельности*: ознакомление сотрудников ДОУ с применением диагностики в области речевого развития детей дошкольного возраста, современными исследованиями, освещающие различные варианты диагностики; разработка рекомендаций по созданию условий в ДОУ и семье по повышению и коррекции уровня речевого развития дошкольников;

• *в области культурно-просветительской деятельности*: педагогическое просвещение родителей и общественности по вопросам диагностики речевого развития детей дошкольного возраста через участие в общественно значимых проектах по изучению речевой готовности детей к обучению в школе;

• *организационно-воспитательной деятельности:* оказание помощи в организации диагностической работы в условиях ДОУ с целью выявления особенностей в речевом развитии дошкольников; создание условий, способствующих успешному взаимодействию всех участников диагностической деятельности.

1.3. Требования к освоению содержания курса:

Студент, изучивший спецкурс «Педагогическая диагностика

речевого развития дошкольников», должен **знать:**

• научные основы развития речи детей на диагностической основе; основные методические подходы к обследованию детской речи в зарубежной и отечественной педагогике;

• современные концепции онтогенеза речи и основные направления исследований детской речи;

• основные подходы к организации диагностической работы в ДОУ;

• закономерности и особенности усвоения дошкольниками лексики, грамматики, фонетики, связной речи, их стержневые линии развития, особенности их обследования;

• критерии оценки уровня речевого развития детей в разных возрастных группах.

По окончании изучения спецкурса **студент должен уметь, обладать специальными компетенциями в области педагогической диагностики речевого развития дошкольников:**

• обследовать и выявлять особенности овладения родным языком детьми, составлять характеристики речевого развития;

• определять уровень речевого развития и давать педагогические рекомендации с целью коррекции;

• подбирать соответствующую целям и задачам методику обследования для оценивания уровня развития речи детей;

• выбирать наиболее эффективные пути воздействия на речь дошкольников и анализировать полученные результаты, фиксировать уровни в дециграмме речевого развития детей; давать количественную и качественную характеристику развития всех сторон речи;

• отбирать содержание, методы и приемы работы в соответствии с возрастом детей и уровнем их развития;

• пользоваться методом экспертной оценки и самооценки при анализе диагностических методик.

Студент, изучивший спецкурс, должен **владеть навыками:**

• общения с детьми, родителями, педагогами;

• установления эмоционального контакта с детьми;

• создания атмосферы сотрудничества с детьми;

• владеть понятийно-категориальным аппаратом такой педагогической науки как теория и методика развития речи детей, инструментарием педагогического анализа и проектирования;

• владеть современными образовательными технологиями, способами организации учебно-познавательной деятельности, формами и методами контроля качества образования;

• самостоятельного выбора методик выявления особенностей речи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников.

Программа спецкурса состоит из двух разделов. Содержание раздела *«Теоретические основы педагогической диагностики речевого развития детей»* направлено на уточнение и углубление знаний и представлений у студентов о роли и сущности выявления особенностей детской речи в целостном педагогическом процессе детского сада. В нем уточняются и конкретизируются межпредметные знания о развитии речи детей, в том числе, ее диагностики.

Радел *«Организация педагогической диагностики речевого развития детей дошкольного возраста»* предполагает: ознакомление с основными направлениями исследований в области диагностики речевого развития детей; овладение методикой диагностики индивидуального речевого развития ребенка дошкольного возраста (связной речи, словаря, звуковой стороны речи, грамматических навыков, изучения уровня практического осознания элементов языка и речи); приобретение опыта анализа речи детей, интерпретации результатов обследования, определения типичных трудностей в овладении дошкольниками родным языком; приобретение опыта учёта индивидуальных особенностей речевого развития дошкольников в ходе организации воспитательно-образовательного процесса в ДОУ; формирование навыков диагностирования и проектирования процесса речевого развития детей дошкольного возраста в условиях ДОУ.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Темы и краткое содержание

Тема 1. Педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика речевого развития. Сущность, структура, функции. Сущность педагогической диагностики. Объект и предмет педагогической диагностики. Структура диагностической деятельности педагога. Взаимосвязь и отличие психологической и педагогической диагностики. Единство диагноза и прогноза в деятельности педагога.

Тема 2. Проблема диагностики речевого развития детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе. Понятия «диагностика», «речевая диагностика». Диагностика промежуточная, оперативная. Основные направления исследований в области диагностики речевого

развития детей: изучение интеллектуальной деятельности как одного из показателей умственного развития; исследование собственно речи во всех аспектах (фонетическом, лексическом, грамматическом, семантическом). Методики, применяющиеся в психологических и педагогических исследованиях, выявляющих закономерности речевой деятельности на возрастных этапах, особенности развития разных сторон речи. Рассмотрение речевого развития детей в современной науке как развитие умений понимать речь и пользоваться языком: развитие фонематического слуха и звукового анализа, словаря, коммуникативных умений и связной речи, формирование грамматического строя речи, осознания речевой деятельности. Комплексный тестовый метод диагностики речевого развития детей дошкольного возраста (Ф. Г. Даскалова). Обработка и интерпретация результатов обследования (определение количественной и качественной оценки речевого развития дошкольников).

Тема 3. Изучение словаря детей дошкольного возраста. Цели изучения словаря: проверка уровня развития словаря по отдельным темам с целью контроля за усвоением программы ДОУ; определение возрастных и индивидуальных особенностей с целью выработки программ индивидуального развития детей; выявление уровня лексического развития ребенка в целом. Изучение количественного и качественного состава словаря детей (понимание значения слова, степени его обобщенности, умение пользоваться выразительными средствами языка и употреблять их в связной речи).

Различные методики изучения уровня развития словаря. Использование методик в зависимости от конкретной задачи работы. Отбор слов для проверки (словари-минимумы). Методы и приемы количественной и качественной оценки словаря. А. И. Максаков о выявлении состояния сформированности словаря детей. Выявление особенностей понимания и употребления проверяемых слов по теме «Одежда» (методика Ю. С. Ляховской). Способы оформления результатов обследования. Использование методов количественной оценки словаря (установление коэффициента лексического богатства и лексического разнообразия (Ч. Осгуд). Семантический атлас Ч. Осгуда. Изучение степени сформированности лексических навыков (определение латентного периода – темпа, быстроты выбора слова) в исследованиях Ю. С. Ляховской, А. Г. Арушанова об оценке смысловой стороны слов. Показатели развития значений многозначных слов, овладение синонимией и антонимией, средствами художественной выразительности

при оценке смысловой стороны слов (А. Г. Арушанова). Методика, описанная Ф. Г. Даскаловой (проверка понятий значения слова, определение оценочного коэффициента, характеризующего богатство словаря, успешность овладения понятийным значением слов). Проверка значения слова через использование специального тест-словаря (методика диагностики Ф. Г. Даскаловой). Ассоциативный эксперимент как метод изучения уровня развития смысловой стороны речи детей. Изучение особенностей смысловой стороны словаря детей (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина). Диагностика лексического развития с целью определения готовности детей к обучению в школе (В. И. Яшина).

Тема 4. Обследование состояния сформированности у детей дошкольного возраста грамматического компонента языковой способности. Значение выявления уровня сформированности у детей грамматического строя русского языка. Содержание программных требований по формированию грамматического строя возрастных групп ДОУ.

Выявление уровня сформированности у детей грамматического строя русского языка – необходимое условие организации целенаправленной, систематической работы по речевому воспитанию, ее прогнозированию. А. И. Максаков о выявлении состояния сформированности у старших дошкольников грамматического строя речи (морфологической, синтаксической стороны речи, способов словообразования). Методика обследования состояния сформированности грамматических навыков у детей второй младшей, средней и старшей групп ДОУ (В. И. Яшина). Разные формы в методике обследования: наблюдение за повседневным общением детей; задания на выявление уровня владения грамматическими конструкциями и умения самостоятельно образовывать слова; тестирование и другие. Игровые задания и упражнения на выявление различных грамматических навыков.

Тема 5. Обследование состояния сформированности звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста. Изучение особенностей речи детей, ее ранняя диагностика, установление причин неправильного произношения и факторов, влияющих на воспитание звуковой культуры речи дошкольников в решении проблемы усвоения фонетической стороны речи. Состояние речевого аппарата и физического слуха, общие сведения о состоянии здоровья детей.

Диагностические методики на изучение речеприозношения

и речевого слуха. Изучение развития компонентов речевого слуха (С. Ф. Иванова). Обследование других сторон звуковой культуры речи: темпа речи, сила голоса, интонационная выразительность, дикция. Темпо-ритмическая сторона речи: в норме, без особенностей, темп ускорен, замедлен, скандированная; наличие слов с неправильно интонационно выделяемым ударным слогом. Характеристика интонационной стороны речи: речь выразительная (невыразительная); интонационно оформленная, монотонная, затруднения в выделении логического ударения, в использовании вопросительной интонации, паузации.

Методы и приемы обследования. Основной метод диагностики – обследование и беседа. Принципы подбора картинок для обследования.

Выявление дефектов звукопроизношения в соответствии с фонетической классификацией: отсутствие звука, искажение звука, замена звука и смешение звука. Состояние звукопроизношения: характер нарушения гласных и согласных звуков; произношение в различных условиях – изолированно, в закрытых и открытых слогах, в слогах со стечением согласных; в начале, середине, конце слова, во фразах.

Методика обследования моторики артикуляционного аппарата, подвижности его органов. Диагностика строения и функций артикуляционного аппарата.

А. И. Максаков о выявлении состояния сформированности звуковой культуры речи (произносительной стороны речи, восприятия речи). Обследование состояния звуковой стороны речи у детей (В. И. Яшина). Приемы обследования, оформление результатов обследования звуковой стороны речи. М. Ф. Фомичева о методике обследования звукопроизношения (первая и вторая младшие группы, средняя, старшая и подготовительная группы).

Тема 6. Изучение связной речи детей дошкольного возраста. Трудности объективного анализа связной речи детей дошкольного возраста. Изучение особенностей описательной речи детей. Критерии оценки высказываний описательного типа: общая структура текста, выделение микротем и их раскрытие, последовательность микротем, виды внутритекстовой связи, самостоятельность и плавность речи (Т. А. Ладыженская). Использование математических методов обработки полученного материала. Характеристика описательной речи детей по результатам обследования (методика В. И. Яшиной). В. И. Яшина о методике обследования умений детей дошкольного возраста воспроизводить готовый художественный текст,

рассказывать по картине. Изучение особенностей диалогической речи в ситуации общения «ребенок – ребенок», «взрослый – ребенок», в специально организованной учебной деятельности (А. И. Максаков, В. И. Яшина). Оценка коммуникативных умений детей дошкольного возраста.

Тема 7. Изучение уровня сформированности у детей дошкольного возраста практического осознания элементов языка и речи. Значение изучения уровня практического осознания детьми явлений языка и речи. Методические приемы анализа и синтеза словесного состава предложений, слогового строения слов. Уровень умений фонемного анализа слов.

Обследование готовности детей к овладению грамотой по методике А. И. Максакова. Методика изучения уровня сформированности у дошкольников практического осознания языковых и речевых явлений (В. И. Яшина). Изучение особенностей овладения шестилетками элементарными графическими навыками письма (Л. Венгер, К. Утехина, Н. Варенцова). Оформление результатов обследования.

2.2. Программа самостоятельной работы

1. Принципы организации и проведения диагностики развития речи дошкольников в ДОУ.
2. Вариативные методики педагогической диагностики речевого развития детей дошкольного возраста.
3. Методы педагогической диагностики речевого развития дошкольников.
4. Способы обработки и анализа результатов диагностики речевого развития детей.
5. Способы оформления результатов диагностики речевого развития детей.
6. Учет результатов диагностики в педагогической работе с детьми.
7. Промежуточная диагностика речевого развития дошкольников.
8. Оперативная диагностика речевого развития дошкольников.
9. Анализ комплексного тестового метода диагностики речевого развития детей дошкольного возраста (Ф. Г. Даскаловой).
10. Анализ одного из вариантов методики диагностики развития речи дошкольников (по выбору студента).

2.3. Задания для студентов:

1. Тематическая проверка работы ДОУ по развитию речи дошкольников.

2. Анализ программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста по разделу: «развитие речи».

3. Разработка развернутой схемы речевого обследования дошкольников.

4. Педагогическая диагностика речевого развития дошкольников.

5. Разработка программ индивидуального речевого развития дошкольников с целью повышения уровня речевого развития.

6. Составление дециграмм речевого развития дошкольника.

7. Составление речевого портрета ребенка.

8. Составление библиографии по проблеме.

9. Составление аннотаций, резюме пособий, статей по проблеме.

10. Разработка и защита проектов по теме.

11. Анализ планов воспитателей по проблеме.

12. Разработка и подбор стимульного материала для обследования уровня речевого развития дошкольников.

Вопросы и задания для контроля и самоконтроля

1. Какова роль языка и речи в развитии личности ребенка?
2. Как решалась проблема речевого развития детей в педагогических системах прошлого?
3. Раскройте содержание понятия «диагностика развития»?
4. В чем своеобразие и особенности проведения диагностики речи детей?
5. Каковы принципы организации диагностической работы в ДОУ?
6. Раскройте понятие «методы исследования в развитии речи»
7. Чем определяется выбор способов оформления результатов исследования?
8. Дайте характеристику основным способам организации диагностики в ДОУ
9. В чем заключается подготовка воспитателей к диагностике речевого развития детей?
10. Какими профессиональными умениями развития речи детей должен обладать воспитатель ДОУ? Чем отличаются современные подходы к изучению речи детей?

Лабораторный практикум

№ п\п	Наименование лабораторных занятий	Содержание лабораторных занятий, задания
1	Тема 4. Технология педагогической диагностики речевого развития. Методы и средства педагогической диагностики речевого развития.	
	1. Обсуждение диагностических методик:	Оценка функций структурного состава методик. Анализ, паспортизация диагностических методик, выбор в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития. Подбор и систематизация содержания заданий для обследования. Оформление наглядного материала. Приготовление диагностических карт, бланков, дециграммы речевого развития ребенка и детей группы, заполнение базы данных «Речевое развитие детей дошкольного возраста» на основе концепции баз данных (Microsoft Office Access). Последовательность диагностических действий. Обоснование техники обработки полученных материалов. Обоснование рекомендаций по использованию результата исследований.
	2. Наблюдение за деятельностью опытных педагогов	Наблюдение и анализ работы опытных воспитателей с детьми по развитию их речи; наблюдение и анализ работы практикантов-студентов старших курсов; обследование различных сторон речи; самостоятельное проведение диагностики речевого развития, самоанализ. Сделать видеозапись момента обследования, фотозапись проведения обследования воспитателем, проанализировать
2	Тема 6. Применение логико-смысловых схем	
		Задания по выполнению ЛСС-тренажеров: – завершить оформление, используя цвет, шрифт, линейные связи; – дополнить новыми фактами; – конкретизировать отдельные положения; – вставить цитаты из первоисточника; – добиться выразительности, используя языковые средства; – проговорить все координаты ЛСС с использованием всех ключевых слов; – сделать письменные развернутые выводы; – сформулировать тезисы, раскрыть устно (частично или полностью); – изложить письменно содержание одной из координат; – выполнить тестовые задания, решить ребус; – выделить ключевые слова (смысловые узелки), восстанавливая алгоритм, последовательность, соотнося их с какой-либо координатой; – составить ряд предложений в рамках темы по предложенным ключевым словам; – исправить ошибки, намеренно допущенные в тексте. Составить и использовать в работе логико-смысловые схемы развития сторон речи детей.

3	Тема 7. Диагностика сторон речи:	
	1. Методика изучения детского словаря.	Выделить уровни освоения слов при оценке словаря; изучить запас бытового словаря по одной из тем программы детского сада; подобрать слова для проверки, составить словари-минимумы; анализ правильности подбора наглядного материала, особенности его использования с целью реализации задач изучения детского словаря; установить наличие или отсутствие наименований в словаре; выявить особенности понимания и употребления проверяемых слов; выявить уровень лексического развития для диагностики умственного развития и уровня речевой готовности детей к школьному обучению; рассчитать коэффициент лексического богатства и разнообразия.
	2. Обследование состояния грамматических навыков у детей.	Организовать наблюдение за повседневным общением детей; разработать и подобрать задания на выявление уровня владения грамматическими конструкциями и умения самостоятельно образовывать слова, провести игровые задания и упражнения на выявление различных грамматических навыков. Проверить умения согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе; проверить умение правильно называть животных и их детенышей в единственном и множественном числе (на примере младшей группы).
	3.Обследование состояния звуковой стороны речи у детей.	Изучить особенности звуковой стороны речи детей. Изучить особенности выразительности произвольной речи детей. Подобрать упражнения для развития у детей речевого дыхания, речевого слуха и артикуляционного аппарата.
	4.Методика изучения связной речи детей.	Разработать и провести учетно-проверочные занятия (подобрать диагностические задачи). Анализ текстов по подобранным показателям. Установить уровень развития связной речи на основе пересказа текстов и самостоятельного рассказывания детьми. Изучить навыки и умения диалогической речи. Оценка коммуникативных умений.
	5.Методика изучения уровня практического осознания элементов языка и речи.	Проверить уровень осознания элементов языка и речи; уровень умений фонемного анализа слов; анализ предложений

Педагогическая практика по дисциплине

С целью руководства деятельностью студентов, ориентирования на формирование диагностических умений, нами была составлена программа практики, включающая элементы исследовательской деятельности на диагностической основе в области речевого развития детей.

Содержание программы педагогической практики.

Темы разделов диагностики речевого развития	Содержание заданий	Методические указания к выполнению задания на практике
1. Методика изучения детского словаря.	1. Провести наблюдение за обследованием словаря детей. 2. Изучить запас бытового словаря по одной из тем программы ДОУ 3. Составить библиографию статей по данной теме из журналов «Дошкольное воспитание»	Вести подробные записи наблюдаемого обследования. Необходимо заранее подобрать слова и наглядный материал с целью проверки активного и пассивного словаря.
2. Обследование состояния грамматических навыков у детей.	Разработать и подобрать игровые задания и упражнения на выявление различных грамматических навыков. Проверить умения правильно употреблять наименование детенышей животных, проверка умения строить простые предложения с однородными членами (ср.гр.). Сделать записи характерных ошибок, которые допускают дети в процессе усвоения морфологических средств языка.	Использовать разные формы: наблюдение за повседневным общением детей, задания на выявление уровня владения грамматическими конструкциями и умения самостоятельно образовывать слова.
3. Обследование состояния звуковой стороны речи у детей.	Изучить особенности звуковой стороны речи детей (особенности произношения звуков родной речи, особенности выразительности произвольной речи детей).	Использовать при обследовании логико-смысловые схемы. Подобрать наборы предметных и сюжетных картинок, в названиях которых проверяемые звуки находятся в разных позициях. Полученные данные студенты оформляют в виде таблицы, делают запись в дециграмме речевого развития и т.д.
4. Методика изучения связной речи детей.	Проанализируйте степень сформированности связной речи у детей группы, в которой вы работаете, отметить типичные несовершенства в их речевом развитии Разработать рекомендации по повышению уровня связной речи.	Подготовку к данному заданию советуем начать с наблюдения речи детей, с изучения составленных ими рассказов. Предложите детям рассказать сказку, составить рассказ по картинке. Проанализируйте их рассказы.
5. Методика изучения уровня практического осознания элементов языка и речи.	Проверить умения выделять звуки речи, дифференцировать их на слух (задания — услышать в словах и назвать интонированный звук, определить наличие звука в предложенном тексте, определить позицию звука в слове).	Результаты обследования занести в дециграмму речевого развития, базу данных по речевому развитию

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Понятия «диагностика», «диагностика развития», «педагогическая диагностика речевого развития». Диагностика промежуточная, оперативная.
2. Принципы организации диагностики развития речи дошкольников в ДОУ.
3. Принципы проведения диагностики речевого развития дошкольников.
4. Методы педагогической диагностики речевого развития дошкольников.
5. Вариативные методики педагогической диагностики речевого развития детей дошкольного возраста.
6. Проблема диагностики речевого развития детей в психолого-педагогической литературе.
7. Основные направления исследований в области диагностики речевого развития детей.
8. Комплексный тестовый метод диагностики речевого развития дошкольников (Ф. Г. Даскалова).
9. Определение коэффициента речевого развития детей по методике Ф. Г. Даскаловой.
10. Изучение уровня развития словаря (методика А. И. Максакова).
11. Изучение уровня развития словаря (методика Ю. С. Ляховской).
12. Изучение уровня развития словаря (методика А. Г. Арушановой).
13. Изучение уровня развития словаря (методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной).
14. Диагностика уровня сформированности у детей дошкольного возраста грамматического компонента языковой способности (методика А. И. Максакова).
15. Диагностика уровня сформированности у детей дошкольного возраста грамматического компонента языковой способности (методика В. И. Яшиной).
16. Обследование состояния сформированности звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста (методика А. И. Максакова).
17. Обследование состояния сформированности звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста (методика В. И. Яшиной).
18. Обследование состояния сформированности звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста (методика

М. Ф. Фомичевой).

19. Изучение связной речи детей (методика Т. А. Ладыженской).

20. Изучение связной речи детей (методика А. И. Максакова).

21. Изучение связной речи детей (методика В. И. Яшиной).

22. Изучение уровня сформированности у детей дошкольного возраста практического осознания элементов языка и речи (методика А. И. Максакова).

23. Изучение уровня сформированности у детей дошкольного возраста практического осознания элементов языка и речи (методика В. И. Яшиной).

24. Способы обработки и анализа результатов диагностики речевого развития дошкольников.

25. Способы оформления результатов диагностики речевого развития дошкольников.

26. Учет результатов диагностики в педагогической работе с детьми.

27. Сравнительный анализ вариантов методики диагностики связной речи дошкольников.

28. Сравнительный анализ вариантов методики диагностики лексико-грамматического компонента языковой способности детей дошкольного возраста.

29. Сравнительный анализ вариантов методики диагностики фонетической стороны речи дошкольников.

Список рекомендуемой литературы

Основная литература

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.

2. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст] / В. И. Яшина, М. М. Алексеева, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева. – 3-е изд., М.: «Академия», 2009. – 192 с.

3. Диагностика речевого развития дошкольников [Текст] // под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1997. – 136 с.

Дополнительная литература

1. Арушанова, А. Г., Методика обследования речевого развития детей [Текст] / А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7.

2. Даскалова, Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду [Текст] / Ф. Г. Даскалова // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. – М., 1989.

3. Максаков, А. И. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А. И. Максаков // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 2, 3.

4. Павлова, А. А. Диагностика и коррекция речевого развития детей [Текст] / А. А. Павлова // Современные модели психологии речи и психолингвистики. – М., 1990.

5. Струнина, Е. М. Методика выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. М. Струнина, О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9.

6. Фомичёва, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М. Ф. Фомичева. – М., 1981.

7. Юртайкина, Т. М. Методика обследования речевого развития [Текст] / Т. М. Юртайкина // Развитие речи дошкольников. – М., 1990. – С. 127–136.

8. Яшина, В. И. Изучение уровня речевой подготовки детей к школе [Текст] / В. И. Яшина // Спецкурс: Диагностика готовности детей к обучению к школе. – М., 1994.

9. Яшина, В. И. Изучение уровня речевой коммуникации [Текст] / В. И. Яшина // Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования. – М., 1999. – С. 163–170.

Средства обеспечения освоения дисциплины

Концепция баз данных, их система управления (Microsoft Office Access).

В современной системе дошкольного образования все шире используются новые информационные технологии. В ходе прохождения педагогической практики применили одну из популярных систем управления базами данных Microsoft Office Access. Начав с изучения самого понятия баз данных в целом и Microsoft Office Access в частности, студенты получили представление концепции баз данных, их системе управления, возможностях Microsoft Office Access и разработали каждый студент в группе собственную базу данных «Речевое развитие детей дошкольного возраста». Разработанная база данных включает: таблицы, запросы, формы, отчеты, макросы и др.

1. Основное назначение таблиц – это хранение и систематизация данных. Протоколы обследования речи детей. Таблицы: «Визитная карточка ДОУ» (характеристика условий для развития речи детей, характеристика педагогического кабинета (раздел по методике развития речи), оборудование педагогического процесса в группах, наглядный материал; «Данные детей ДОУ» (анамнез, медицинские данные о состоянии органов речи и слуха детей, сведения о родителях, язык общения в семье; «Результаты исследования речевого развития детей дошкольного возраста (конкретной группы, всех групп ДОУ); «Требования к речевому развитию детей» (содержание программных требований, усложнение программных требований к разным сторонам речи детей, сравнительный анализ современных программ речевого развития детей дошкольного возраста).

2. Запросы используются для просмотра, изменения и анализа данных, различными способами. Количество и характер запросов зависит от того, какая информация о состоянии уровня речевого развития детей на данный момент интересует. Также можно использовать запросы в качестве источников записей для форм, отчетов и страниц доступа к данным. Запросы, например, следующие: «Уровень речевой коммуникации детей среднего дошкольного возраста, на май 2006 года»; «Уровень развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста на сентябрь 2006 года»; «Дети с показателями низкого уровня речевого развития, на май

2006 года»; «Дети с высоким уровнем речевого развития, на сентябрь 2006 года».

3. Формы. С их помощью строиться весь пользовательский интерфейс любой базы данных. Они используются для ввода данных, открытия других форм и отчетов, создания диалоговых окон.

4. Отчеты. Играют роль конечных продуктов обработки пользовательских запросов (например, протокол запрашиваемой информации с автоматической установкой даты).

5. Макросы. С их помощью происходит управление отображения тех или иных объектов.

В целом разработанная студентами база данных позволяет дать полное заключение об уровне речевого развития детей группы, так и отдельного ребенка группы. Является эффективным средством хранения и передача диагностической информации, полученной в ходе длительного исследования речевого развития детей, доступной для родителей и других узких специалистов, ее оперативной обработки и при необходимости коррекции. Оптимизирует качественный анализ информации. База данных позволяет автоматизировать процесс ведения документации и отчетности, экономит трудовые ресурсы и др.

Методические рекомендации для преподавателей

Спецкурс «Педагогическая диагностика речевого развития дошкольников» изучается по желанию студентов. Является логическим продолжением дисциплины предметной подготовки «Теория и методика развития речи детей», которая является одной из основных дисциплин в профессионально-образовательной программе подготовки специалистов дошкольного профиля. Так же предназначен данный спецкурс для бакалавриата по направлению подготовки «педагогика», «педагогическое образование». В предлагаемом спецкурсе отражены современные взгляды на речевое развитие детей дошкольного возраста, учтены данные о содержании подготовки специалистов по вопросам речевого развития детей. Научный уровень спецкурса определяется содержательными связями с общей и дошкольной педагогиками, общей и детской психологией, психолингвистикой и др.

Формы организации учебного процесса: тематические лекции пояснительно-иллюстративного, проблемного характера, лекции-визуализации, презентации; семинарские занятия с использованием наиболее эффективных методов обучения.

Теоретическая часть дисциплины излагается преподавателем на лекциях, закрепление, уточнение и углубление в процессе проведения практических занятий и выполнение самостоятельной работы. Формирование и отработка умений диагностировать речь детей и составлять программу работы с детьми организовывается в процессе лабораторного практикума на базе ДОУ.

Перед занятиями студентам предлагается список литературных источников, тематика и заданий для самостоятельной работы. Целью педагога выступает – формирование определенного круга знаний по изучаемой проблеме, при этом его деятельность заключается в организации восприятия готовой информации в соответствии с принципами доступности, наглядности, системности и последовательности. Средства, необходимые для этой деятельности, включают презентации, модели, схемы, видео и аудио материалы.

Цель студентов – первичное усвоение знаний, их деятельность включает восприятие, осознание и запоминание воспринятого, применение теоретических знаний в практической деятельности ДОУ. В качестве средств выступают лекции, записи, конспекты, тезисы, заполнение логико-смысловых схем и др.

материал. Результат обучения – сформированность у обучающихся представлений, позволяющих ориентироваться в дальнейшей работе в области речевого развития детей на диагностической основе. На семинарских занятиях важную роль играет формирование у студентов умений и навыков, необходимых для осуществления диагностической работы в ДОУ.

Значительное место отводится самостоятельной работе студентов, которая планируется, контролируется и осуществляется под руководством преподавателя.

Преподавание дисциплины требует достаточно обширного материально-технического оснащения: учебно-методический комплекс, комплект презентаций, разнообразный дидактический материал, диапроектор, видео и аудио аппаратура.

Основными критериями теоретической готовности выступают полнота и системность знаний, практической готовности – успешность владения профессиональными действиями.

Методические рекомендации для студентов

Программой дисциплины предусмотрены лекции, практические занятия, выход в ДОУ в рамках лабораторного практикума.

При изучении следует особо обратить внимание на усвоение теоретических знаний по педагогической диагностике речевого развития, онтогенеза речи, ведущих линиях развития и др., в объеме, необходимом для решения задач в следующих видах профессиональной деятельности: научно-исследовательской, консультативной, культурно-просветительской и др.; освоение современных технологий диагностики речи детей.

Целесообразно ознакомиться с критериями оценки степени сформированности базовых компонентов готовности и тщательно заполнять индивидуальную карту готовности к педагогической диагностике речевого развития дошкольников. Пользоваться материалами учебном методического комплекса курса «Педагогическая диагностика речевого развития дошкольников» в полном объеме – программами речевого развития, образцами материалов по планированию и ведению диагностической работы в ДОУ в области речевого развития детей, копии диагностических методик и др.

Киселева Г. М., д.п.н.
Актуальные вопросы педагогики раннего детства

профессор кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета

Пояснительная записка

Дошкольное образование в России претерпевает коренные изменения. Появляются новые программы воспитания и обучения детей, новые технологии, новые типы дошкольных учреждений. В Концепции дошкольного воспитания, утвержденной в 1989 году, был определен принципиально новый, личностно-ориентированный подход к ребенку как главное направление государственной политики в обновлении системы дошкольного образования.

Период от рождения до 3-х лет является по признанию многих специалистов, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни, качеств и свойств, делающих его человеком.

Проблема развития и воспитания детей раннего возраста всегда была актуальной и активно изучаемой особенно в 70–80 годы XX в. У истоков педагогики раннего детства стояли такие ученые как Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Т. М. Лямина, разработки которых сохраняют актуальность и в настоящее время.

Между тем система общественного воспитания детей раннего возраста в нашей стране была «свернута». И начиная с 1991 года, в результате государственной политики, ориентированной на семейное воспитание детей от рождения до 3-х лет, закрылись детские ясли и ясельные группы в детских садах.

Восстановление системы необходимо, так как сохранить здоровье и интеллект нации на современном этапе – главная задача, в решении которой проблема развития детей раннего возраста в условиях семьи и общественного воспитания является центральной. Жизненные ситуации говорят о том, что проблемы материнства и детства разрешить без помощи системы общественного воспитания детей раннего возраста крайне трудно.

Научные исследования прошлых лет и современные, подтверждают уникальность первых лет жизни ребенка, зависимости его развития от социальных условий и окружающей среды и выводят педагогику раннего детства на новый уровень.

Разработанный спецкурс «Актуальные вопросы педагогики раннего детства» предназначен для углубленного изучения основ развития и воспитания детей от рождения до 3-х лет. Знакомство студентов с данной проблемой поможет им осмыслить, что все лучшее, что было в прошлом, следует соединить с современными

технологиями и разработками, лучшие образцы семейного воспитания использовать в условиях детского сада, а достижение общественного воспитания сделать достоянием семьи.

Программа учебной дисциплины

1. Организационно-методический раздел

1.1. Цель курса: теоретическое изучение основ развития и воспитания детей раннего возраста.

1.2. Задачи курса:

1) Ознакомить студентов с основными закономерностями, механизмами, этапами и возрастными особенностями развития и воспитания детей раннего возраста.

2) Формирование профессионального интереса к актуальным вопросам воспитания детей раннего возраста.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

К окончанию учебного курса студентам надлежит овладеть ***знаниями***:

• о проблеме развития и воспитания детей раннего возраста на современном этапе развития в системе дошкольного образования;

• об основных особенностях развития детей раннего возраста;

• о технологии работ с детьми раннего возраста;

• о содержании в ДОУ условий для становления и развития детей от рождения до 3-х лет;

• об организации жизни детей, поступивших в ДОУ.

Овладеть ***умениями***:

• анализировать и сопоставлять ведущие системы воспитания;

• характеризовать ведущие направления в развитии детей раннего возраста;

• устанавливать пути внедрения в практику ДОУ современных технологий по воспитанию и обучению детей раннего возраста.

2. Содержание курса

2.1. Разделы курса

1) Становление педагогики раннего детства.

2) Пренатальная педагогика.

3) Особенности периода раннего детства.

4) Возникновение и развитие предметной и игровой деятельности.

5) Особенности обучения детей раннего возраста.

6) Развитие общения детей раннего возраста со взрослыми.

7) Адаптация детей раннего возраста к условиям общественного воспитания.

2.2. Темы и краткое содержание:

Тема 1. Становление педагогики раннего детства. Становление педагогических идей в истории педагогики.

Выделение разных типов воспитания: авторитарное, естественное, свободное, гуманистическое.

Тема 2. Пренатальная педагогика. Педагогика плода. Воспитание начинается до рождения. Исследования отечественных и зарубежных ученых.

Тема 3. Особенности периода раннего детства. Анатомо-физиологические особенности ребенка. Особенности высшей нервной деятельности ребенка раннего возраста. Особенности периода развития детей от рождения до 3-х лет.

Тема 4. Возникновение и развитие предметной и игровой деятельности. Этапы развития игры. Исследования развития игры детей раннего возраста. Комплексное руководство играми. Воспитание положительных форм общения между детьми в процессе игры.

Тема 5. Особенности обучения детей раннего возраста. Особенности обучения. Методы педагогического воздействия. Исследования проблем обучения детей раннего возраста. Специфика проведения занятий с детьми в условиях ДОУ.

Тема 6. Развитие общения детей раннего возраста со взрослыми. Место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка и его значение для психического развития на каждом возрастном этапе.

Основное содержание разделов

Тема 1. Становление педагогики раннего детства

Становление педагогических идей в истории педагогики. Различные философские взгляды воззрения и идеологические установки воплощаются в разных типах воспитания: авторитарное, естественное, свободное, гуманистическое. В каждом обществе, на разных этапах его развития существуют разные стили и методы воспитания, допускающие многочисленные этнические, культурно-групповые, региональные, семейные вариации. На первых исторических этапах воспитание и обучение не рассматривались как подготовка к будущей жизни. Ребенок с раннего возраста жил одной жизнью со взрослыми, его развитие проходило внутри этой системы, было ее органичной частью. В первобытном обществе воспитание было естественным, не насильственным, достаточно эффективным. Средства и способы воспитания передавались из поколения в поколение. Появление семьи, разложение первобытного общества, его имущественное расслоение обусловило становление нового исторического типа образования. Воспитание и обучение пошли в направлении к будущей взрослой жизни. На протяжении тысячелетий единственной формой воспитания детей оставалось семейное воспитание.

В России впервые об идее реорганизации дела воспитания детей заговорили во времена Екатерины II. В 1764 году появляется закон, в котором говорится о необходимости воспитать в России «новую породу людей» из всех сословий путем организации закрытых воспитательно-образовательных учреждений, где дети должны находиться в течение 10–15 лет. По предложению И. И. Бецкого открывается «воспитательный дом» для простых людей и при нем госпиталь для бедных родильниц. В середине XIX в. в России стали организовываться ясли (1845 г.). В этих учреждениях дети получали питание, а иногда и медицинскую помощь.

1 этап становления педагогики раннего детства – 1917–1920 гг. – публикуется «Декларация наркомпроса по дошкольному воспитанию», в которой указывается, что общественное, бесплатное воспитание должно начинаться с рождения ребенка.

На I Всероссийском совещании по охране материнства и младенчества был поставлен вопрос об усилении внимания к ребенку с момента рождения. Благодаря принятым мерам происходило накопление практического опыта общественного

воспитания раннего возраста, параллельно шла разработка содержания и методов воспитания, что способствовало становлению педагогики раннего детства как науки. Развитие системы общественного воспитания детей раннего возраста привело к необходимости осмысления целей, задач, форм и методов работы с маленькими детьми.

2 этап – 1920–1931 гг. Это этап научных поисков, организации научных институтов. Н. М. Щелованов начал изучать особенности развития детей с момента рождения. Своими исследованиями он доказал, что всему ребенок должен учиться, ничего не возникает само по себе. Деятельность коры, функции строится прижизненно, путем взаимодействия с внешней средой. Само созревание мозга происходит под влиянием внешних воздействий. Под руководством Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной в России создается система воспитания детей раннего возраста, ее создание помогло преодолеть госпитализм.

3 этап – 1931–1936 гг. В данный период рассматривалось 2 направления – физиологическое и педагогическое. Физиологическое было связано с изучением длительности сна и бодрствования детей раннего возраста (Н. М. Щелованов, Н. А. Фигурин, С. М. Кривина), М. Ю. Кистяковской изучались особенности развития движения у детей 1 года жизни, В. И. Петрова рассматривала особенности развития речи.

В теории и практики достаточно много было споров и разногласий. По мнению теоретиков, задачи воспитания детей раннего возраста не соответствовали возрасту.

4 период – 1937–1941 гг. В детских яслях утверждается система методических кабинетов и в яслях педагог-методист оказывает помощь в воспитании детей.

Ученые продолжают разрабатывать интересующие их вопросы:

1) особенности игры детей 1,2 года жизни;

2) особенности речи детей 1,2 года жизни;

3) разработка показателей развития детей раннего возраста.

5 период – 1941–1945 гг. Основные исследования проводились в сфере физического воспитания, в преодолении и профилактики гипотрофии. В годы ВОВ возникает необходимость создания круглосуточных и смешанных групп от 2,5 месяцев до 3-х лет.

6 этап – с 1945 г. по настоящее время.

Появляются первые пособия М. Ковригиной по воспитанию детей раннего возраста. В 1957 был организован Международный симпозиум по воспитанию детей раннего возраста, в нем участвовали Н. М. Аксарина, М. Ю. Кистяковская. Создается «Программа воспитания в детском саду», в которую включается

и ранний возраст. Создается новый тип дошкольных учреждений это ясли – детский сад.

Начиная с 60-х годов XX в. отечественные ученые вплотную подходят к изучению особенностей развития и воспитания детей раннего возраста в условиях общественного воспитания.

Изучаются вопросы: формирования общения детей со взрослыми и друг с другом (М. И. Лисина, Г. М. Лямина), проблема адаптация к условиям детского дошкольного учреждения изучается Н. М. Аксариной, Н. Д. Ватутиной; обучение – одна из основных проблем педагогики раннего детства, интересные исследования в данной области проведены Н. М. Аксариной, И. С. Абдуллаевой, С. М. Кривиной, И. М. Кононовой, И. Ф. Ладыгиной, Г. В. Пантюхиной, Л. Н. Павловой и др.

Сенсорное воспитание детей раннего возраста становится проблемой исследования Л. А. Венгера, Э. Г. Пилюгиной, Л. Н. Павловой.

Тема 2. Пренатальная педагогика

Современные научные открытия во многом изменили наши представления о внутриутробном развитии малыша. И последние десятилетия это стало объектом исследований многих наук – медицины, психологии и педагогики. Были получены важные данные о том, что самый ранний период развития человека представляет собой уникальную возможность для профилактики психологических, эмоциональных, физических отклонений, которые могут проявиться в дальнейшей жизни.

Пренатальная педагогика (дородовый) – т. е. педагогика плода. Пренатальный период относится не только к ребенку, но и к его будущим родителям – ко времени созревания и воспитания у них первых родительских чувств.

Отечественная наука и практика давно занимается вопросами внутриутробного развития ребенка. Еще в XIX в. в трудах русских физиологов и педагогов появились суждения о правилах поведения будущей матери во время беременности и возможные негативные последствия тяжелого физического труда и напряжений психики. Внутриутробное развитие изучалось П. К. Анохиным, И. И. Ванштейном, Е. Я. Голубевой, Г. Н. Клоссовским, Е. Н. Комарской.

В работе А. М. Фонарева «Внутриутробное развитие ребенка» отмечается, что пока не существует педагогики эмбриогенеза, как и не существовало недавно педагогики раннего детства. Но есть все основания оптимистично смотреть на перспективы ее развития, так как, возможно в ней кроются самые

фундаментальные проблемы воспитания тех качеств, которые формально входят в понятие нормы, а по существу находятся от нее на дистанции огромного размера.

Воспитание начинается до рождения:

• Желанные и не желанные дети отличаются здоровьем, характером, их личная жизнь имеет свои особенности.

• Мысли и эмоции, которые испытывает мать во время беременности, оказывают непосредственное влияние на развитие ее ребенка, а также на его самосознание.

• Плод может слышать, переживать и на примитивном уровне обучаться.

• Некоторые условные рефлексы можно выработать еще до рождения.

Разработка системы пренатальной педагогики. Система В. Кирюшина предусматривает применение музыкального метода развития многомерного интеллекта у детей, как раннего возраста, так и пренатального.

Создание М. Лазаревым музыкальной системы «Сонатал», позволяет доказать пользу специальных занятий для физического и психического здоровья детей. После рождения такие дети меньше болеют, рано начинают говорить и петь, эмоционально развиты и проявляют ранние музыкальные способности. Овладение родителями азов взаимодействия с ребенком еще до рождения являются новым направлением в психолого-педагогической науке.

Тема 3. Особенности периода раннего детства

Знание особенностей развития детей раннего возраста помогает педагогам и родителям правильно осуществлять воспитание детей.

Работы Н. М. Щелованова дали возможность определить и научно обосновать принципы воспитания на основе особенностей развития детей раннего возраста.

Изучая историю создания учреждений для детей раннего возраста, мы говорили о работах Н. М. Щелованова, который установил основные закономерности, этапы и особенности развития высшей нервной деятельности в период раннего детства. Работы Н. М. Щелованова дали возможность определить и научно обосновать принципы воспитания, разработать систему общественного и семейного воспитания детей раннего возраста, а также хорошее знание хода развития детей поможет педагогам, родителям найти оптимальные подходы к ним.

Одной из особенностей периода раннего детства является

быстрый темп физического развития.

Давно установлено, что основной особенностью периода раннего детства является наиболее быстрый темп физического развития – т. е. увеличение веса, роста ребенка, формирование функций всей его органов и тканей. Наряду с быстрым нарастанием веса и роста детей в первые 3 года жизни происходит и быстрое развитие массы мозга, изменяется его морфологическое строение.

Вторая особенность периода раннего детства – это тесная связь между физическим и нервно-психическим развитием. Недостаточное внимание нервно-психическому развитию детей в частности, отрицательно влияет на физическое развитие, что может быть одной из причин гипотрофии.

Третья особенность – это относительно низкая сопротивляемость и большая ранимость организма ребенка. На состояние здоровья детей влияют изменения температуры воздуха, нарушение в режиме дня, гигиеническом уходе и кормлении. Любые изменения в методике проведения тех или иных моментов изменяют возбудимость нервной системы, что отрицательно сказывается на здоровье маленьких детей, особенно в первые годы жизни.

Четвертая особенность периода раннего детства – это большая зависимость развития детей от воздействий взрослых. Ребенок рождается крайне беспомощным, не имея почти никаких готовых форм поведения, он без взрослого просто не сможет выжить. Дети в этом возрасте как доказали Н. М. Аксарина, В. Н. Аванесова, Г. М. Лямина, М. И. Лисина и др. нуждаются в значительно более частом непосредственном обучающем руководстве взрослого.

Пятая особенность – характерной особенностью периода раннего детства является высокая пластичность всего организма, и в первую очередь пластичность высшей нервной деятельности. Высокая пластичность помогает детям обучаться всему от взрослого. Всякое систематическое воздействие быстро оказывает влияние на ход развития и изменение поведения ребенка.

Шестая особенность – большое значение в развитии и поведении ребенка имеет эмоциональное состояние ребенка и его эмоциональное отношение к окружающему. Все поведение маленького ребенка, его действия, устойчивость внимания, работоспособность, зависят в основном от того, нравится это ему, интересно, доставляет удовольствие или нет. Только то, что ребенок воспринимает охотно, с интересом, дает хороший результат. Характерной чертой является лабильность их

эмоционального состояния, изменчивость. В результате самых ничтожных поводов бодрое состояние ребенка может смениться плачем и наоборот, еще не высохли слезы, он уже снова улыбается. Очень велика внушаемость и тонкая дифференцировка эмоций окружающих.

Дети рано улавливают характер взаимоотношений между близкими, чувствуют настроение окружающих и легко им заражаются. Стоит заплакать одному – могут заплакать все, если мать или воспитатель укладывая ребенка спать, чем-то взволнована, то и ребенок не может долго уснуть.

Седьмая особенность – ребенок рождается с врожденной сенсомоторной потребностью – т. е. с потребностью получать различные раздражения и с потребностью в разнообразной двигательной активности. Ограничение движений ребенка (гиподинамия) бедность и однообразие впечатлений от окружающего ведут к резкому отставанию в психическом развитии.

Восьмая особенность – очень рано, уже с первых месяцев формируются потребность в общении со взрослыми, которая быстро становится такой же сильной, как и органические потребности. Без частого общения со взрослым нельзя обеспечить эмоционально-положительное состояние детей этого возраста, неизбежны нарушения возбудимости, нельзя достигнуть своевременного психического развития и формирования нравственных качеств личности.

Девятая особенность – для детей раннего возраста характерна неустойчивость и незавершенность формирующихся умений, навыков. Ребенок способен на сравнительную устойчивость внимания, но в то же время он легко отвлекается по самым незначительным поводам (приход постороннего во время интересного занятия).

Десятая особенность – неустойчиво и очень лабильно физическое и психическое состояние ребенка. Дети раннего возраста легко заболевают при незначительных ошибках в уходе и при недостаточном удовлетворении их органических потребностях. Легко нарушается и состояние возбудимости их нервной системы. Детям в этом возрасте нужен более частый отдых в течение одного отрезка бодрствования в виде более частой смены разных видов деятельности.

Одиннадцатая особенность – процесс развития скачкообразен и неравномерен. Резко, в 1,5–1 г. 6 м. удлиняется работоспособность (удлиняется период бодрствования, дети днем спят 1 раз), также увеличивается количество произносимых слов. В 2 года 8–10 месяцев – скачкообразен переход к качественно

новому виду игры – переход от игры воспроизведения окружающих действий к ролевой игре. Темп и значение разных линий развития в различные периоды жизни неодинаковы. На каждом возрастном этапе есть свои «ведущие», т. е. наиболее значимые линии развития. Например, 7–8 м. – ползание, 1 г. 6 м – 1 г. 9 м. – овладение способностью обобщать предметы по существенным признакам, 2 г. – речь и т. д.

Двенадцатая особенность периода раннего детства – это то, что реакция детей имеет более длительный латентный период, т. е. время от начала действия раздражителя до ответной реакции ребенка. Задавая детям вопрос, или предлагая произвести какое либо действие нужно помнить, что ответная реакция наступает не сразу, а лишь через некоторое время.

Знание данных особенностей периода раннего детства необходимо как педагогам, так и родителям.

С какого возраста нужно начать воспитание и почему?

Воспитание нужно начинать с появления первых условных рефлексов.

Тема 4. Возникновение и развитие предметной и игровой деятельности

Становление процессуальной игры – одна из главных линий развития детей раннего возраста. С самого рождения для ребенка привлекательно все то, что делают взрослые, движущие предметы. Тенденция подражать взрослому лежит в основе появления в раннем возрасте особого вида детской деятельности – предметной или процессуальной игры. Особенность таких игр заключается в том, что в тех многократно воспроизводится процессуальная сторона деятельности взрослых, а результат является воображаемым.

Этапы развития игры и действий с предметами детей 1,2 года жизни изучались Р. Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И. Фрадкиной, Н. Н. Палагиной, Е. В. Зворыгиной и др. В результате были выделены особенности, этапы и методы руководства игрой.

В исследовании Р. Я. Лехтман-Абрамович и Ф. И. Фрадкиной выделяются этапы развития действий с предметами игры у детей 1 года жизни. Закономерность в последовательности хода их развития позволяет выделить ряд этапов, характеризующихся известными особенностями, которые должны быть положены в основу воспитательной работы с детьми.

Первый этап – появление активного бодрствования. Лицо человека, яркое пятно, нерезкий звук, вызывающий ориентировочную, а не оборонительную реакцию, являются действительными раздражителями, которые к концу 2 м. жизни

переводят ребенка из пассивного состояния в состояние активного бодрствования.

Второй этап – этап сенсорной активности. Активное спокойное бодрствование возникает под влиянием определенной потребности во внешних впечатлениях. Для этого этапа характерно возникновение положительного эмоционального отношения к внешнему раздражителю.

Третий этап – этап преддействий.

На данном этапе начинается длительный, в дальнейшем многократно качественно изменяющийся процесс развития произвольного характера движений. Эти преддействия являются лишь началом предыстории будущих действий с предметами.

Четвертый этап – этап формирования простых повторных результативных предметных действий. Особенности таких действий:

1) появляется сосредоточение с различных анализаторов во время производимых движений;

2) элементарный выбор в направлении движений;

3) многократное воспроизведение результатов;

4) опознавание объектов действия.

Пятый этап – этап соотносимого действия. Главным в период от 7 до 10 м. является постепенное формирование активного манипулирования ребенка с двумя объектами одновременно. В этом возрасте ребенок начинает активно выделять определенное место в пространстве, он не только производит действия с теми объектами, которые имеются уже у них в руках, но сам устремляется к предметам, чтобы произвести определенные действия.

Шестой этап – этап функционального действия (10–12 м.). Ребенок пытается воспроизводить действия во всех возможных объектах, обобщив этим свой опыт и превращая конкретные свойства знакомых ему предметов в постоянные функции всех вообще сходных по некоторым признакам предметов. У детей появляются подражательные действия с предметами обихода и с изобразительной игрушкой. В действиях таких как «кормление куклы», «причесывание» ребенок приобщается к употреблению предметов по их специальному назначению, а не только со стороны их физических особенностей.

Для того чтобы игра появилась и развилась необходимо создавать условия:

1) Обеспечить хорошее состояние бодрствования.

2) В группе должен быть фон спокойной тишины.

3) Обеспечить удобное положение ребенка во время бодрствования.

4) Поддерживать и культивировать положительный эмоциональный тонус детей.

5) Предоставлять ребенку предметы и игрушки, соответствующие этапу его развития, наталкивающие его на другие действия.

На втором году жизни происходит становление основных компонентов процессуальной игры – игровой мотивации, самостоятельных игровых действий, действий с предметами – заместителями.

В исследовании Ф. И. Фрадкиной выделяются этапы развития игры. На первом этапе первые игровые действия ребенок совершает по инициативе взрослого, скорее для него, а не по собственному убеждению. В этом возрасте 1 г. – 1 г. 6 м. можно увидеть неоднократно повторяющиеся действия с одними и теми же предметами.

Затем постепенно изменяется состав и характер игровых действий: возрастает количество и их разнообразие; они становятся более самостоятельными устойчивыми, осознанными, обобщенными. Отличительной особенностью этапа игры является слабая осознанность ребенком ее смысла, это выражается в постоянном соскальзывании эпизодического игрового действия на предметное манипулирование.

Постепенно возрастает осознанность, устойчивость и обобщенность игровых действий. Увеличивается число игрушек сюжетных предметов, с которыми ребенок играет самостоятельно.

Самым интересным моментом на этом этапе является перенос действий с одного предмета на другой, с которым взрослый и не показывал действий. Постепенно расширяется спектр игровых действий и появляются простые сюжеты. Т. Н. Доронова игры детей данного возраста называет «разбирающий на части». С возрастом структура игры усложняется: разрозненные действия начинают объединяться в цепочки. Но в начале действия с игрушками представляют собой отдельные эпизоды, как отмечала Ф. И. Фрадкина, что они не связаны жизненной логикой.

В целом на втором году складываются основные составляющие процессуальной игры:

• возникает интерес к новому виду деятельности;

• формируется умение действовать в воображаемой ситуации;

• происходит овладение первыми игровыми действиями, отражающими фрагменты жизненных ситуаций, доступных наблюдению и пониманию ребенка;

• игровые действия становятся вариативными, связываются в цепочки;

• появляются первые игровые замещения.

В работах Н. Б. Куприяновой, Т. Н. Федосеевой, Р. И. Жуковской, Е. В. Зворыгиной отмечается, чтобы игра детей развивалась, педагог в своей работе не только опирается на детский опыт, но и активно формирует его. Успешное формирование игры зависит от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры, на каждом этапе ее развития. По мнению Е. В. Зворыгиной для формирования игры на каждом этапе необходимо не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры. Компоненты комплексного метода руководства игрой:

• планомерное обогащение жизненного опыта детей;

• совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;

• своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающего жизненного и игрового опыта;

• активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленные на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Тема 5. Особенности обучения детей раннего возраста

Развитие индивида во многом зависит от того, как сложится жизнь ребенка до 1,5 лет. Недополучение соответствующей дозы развивающего обучения в этот период в дальнейшем, в более поздние возрастные периоды компенсировать трудно, а подчас невозможно. Исходя из всего этого, ученые определяют ранний возраст как стартовый период развития, когда закладывается фундамент физического и психического здоровья ребенка. Вместе с тем необходимо отметить, что генезис учения как деятельности остается малоизученной проблемой. Актуальность ее очевидна и обусловлена поисками методов и приемов развивающего обучения, особым значением умственного воспитания ребенка в первые годы жизни.

Деятельность ребенка в процессе обучения – особая индивидуальная форма познания действительности. Ребенок знакомится с новым для него миром предметов не путем непосредственного столкновения с ними, а получает уже готовые знания, выработанные способы действий с предметами как результат общечеловеческого опыта.

Специфика обучения детей раннего возраста раскрыта

в работах Н. М. Аксариной, В. Н. Аванесовой, Л. Н. Павловой, Л. А. Давиденко и др.

Успех обучения зависит от того, как организован процесс усвоения. Л. А. Давиденко выделяет, следующие компоненты усвоения знаний и умений детьми раннего возраста.

Положительное отношение к учению, оно выражается в его интересе и внимании. Большое значение имеет ориентировочная реакция на новое. В основе этой реакции лежит безусловный ориентировочно-исследовательский рефлекс (Что такое?).

Процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом составляют основу «живого созерцания». В процессе обучения возникает или ставится практическая или познавательная задача, в реализации которой наряду с восприятием должны принимать участие и другие виды психической деятельности.

Необходимо выделить еще компонент – это *действия детей на занятиях*. Исследования Л. А. Венгера убеждают, что в чувственном познании ребенком предмета решающую роль играют действия: предметные, ориентировочные, перцептивные, умственные. Использование наиболее удачных приемов в действиях с предметами является показателем активного вмешательства мышления ребенка в его деятельность. Практические разумные действия ребенка выступают как ранняя форма детского мышления, т. е. наглядно-действенного мышления. Таким образом, действия способствуют не только лучшему усвоению программного материала ребенком, но и активизируют деятельность его мозга: совершенствуются восприятия и память, развивается мышление, речь, двигательные умения. В связи с этим необходимо в процессе обучения детей раннего возраста на каждом занятии включать как обязательный компонент – действия детей.

В раннем возрасте под влиянием обучения формируется способность обучаться – это умение наблюдать действия взрослого (смотреть и слушать), умение подражать и воспроизводить показанные действия, а также проявлять активность.

Исследование Е. И. Радиной доказало необходимо специально организованных с детьми занятий, в которых дети охотно откликались на указания взрослых, способы воспринимать предложенные им игровые дидактические задачи.

В. Н. Аванесова показала, что в раннем возрасте обучение как организованный целенаправленный процесс, проводимый на занятиях, осуществляется через непосредственное воздействие взрослого с учетом, возрастных особенностей детей в одном

случае на основе непосредственного эмоционального общения, в другом – на основе непосредственных действий взрослого с ребенком, в третьем – на основе подражания (показ и словесные пояснения).

В работе с детьми 1 и 2 года жизни рекомендуются наглядные методы с поэтапным характером обучения и выполнения задания. Учитывая, что ребенок словесно не комментирует общую смысловую инструкцию, воспитатель на каждом этапе дает пояснение действиям.

На *первом этапе* внимание направлено на внешнюю (процессуальную) сторону действия, поэтому пояснения лаконичны.

На *втором этапе* ребенок уже имеет представления о происходящем через наглядно показанные действия и результат. Здесь возникают совместные действия ребенка с воспитателем при широком направляющем педагогическом руководстве. Пояснения становятся обстоятельнее и совпадают по времени с действиями самого ребенка.

На *третьем этапе* малыши действуют почти самостоятельно, пояснения более развернутые.

На *четвертом этапе* дети действуют самостоятельно. Педагог дает полное, достаточное, комментирующее описание всего, что делает ребенок, побуждает его вступить в речевое общение, откликнуться на слова взрослого.

В педагогике раннего детства выделяются разные *типы занятий*.

Первый тип занятий – это развитие активного подражания действиям взрослого. В данном занятии действия у детей практически отсутствуют, но ребенок понимает ход выполнения задания, его цель, и может существовать перенос способа действия в аналогичную ситуацию.

Второй тип занятий связан с поиском и прогнозированием результата самим ребенком. Структурно оно может состоять из нескольких взаимосвязанных частей, отвечающих определенным этапом поисковых действий. На этих занятиях воспитатель дает показ конечного действия и его результата, а поэтапно подводит ребенка к самостоятельному, целенаправленному решению практической задачи. Малыш как бы делает собственное маленькое открытие.

Третий тип занятий может состоять из элементов первых двух, оно носит смешанный характер. Этот тип занятия особенно эффективен, если у детей имеются определенные знания о предметах, с которыми они играют и которые необходимо повторить в новом варианте. Приемы работы на таких занятиях:

это «зеркальные действия», поисковые ситуации, действия по аналогии.

Тема 6. Развитие общения детей раннего возраста с взрослыми

А. Н. Леонтьев «Ребенок вовсе не стоит перед окружающим его миром один на один. Его отношение к миру всегда опосредованы отношением человеку, к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. В этом процессе ребенок, человек и научается адекватной деятельности. Таким образом, этот процесс является по своей функции процессом воспитания» (Проблемы развития пси– хики. – М., 1972. – С. 413). Проблема общения человека в обществе привлекает внимание философов, социологов (Б. Д. Парыгин, И. Кон) психологов (А. А. Бодалев, П. М. Якобсон, М. И. Лисина), педагогов (Г. М. Лямина, Р. А. Сандлер, Л. Г. Калинина и др.).

Большой вклад в изучение общения у детей раннего возраста внесла М. И. Лисина. По ее мнению, общение как процесс взаимодействия людей, направленный на согласование и объединение их энергией с целью достижения общего результата. Специфика общения состоит в адресованности воздействия партнеру. Для актов общения специфическими являются 2 особенности: то, что их предметом служит другой человек – партнер, и что в процессе общения активны оба участника.

В концепции М. И. Лисиной общение интерпретируется как коммуникативная деятельность.

В качестве параметров коммуникативной деятельности выделяются:

• место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка и его значение для психического развития на каждом возрастном этапе;

• содержание потребности в общении;

• ведущий мотив общения;

• основные средства общения.

Изучая потребности в общении, М. И. Лисина выделила критерии, позволяющие судить о наличии у детей такой потребности:

• внимание и интерес ребенка к взрослому;

• элементарные проявления ребенка в отношении к взрослому;

• инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы проявить себя, показать взрослому свои умения;

• реакция ребенка на отношения к нему взрослого, в котором

обнаруживается самооценка детей и восприятие ими оценки взрослого.

Экспериментами М. И. Лисиной удалось доказать, что содержание потребности в общении детерминируется характером ведущей деятельности детей. На каждом этапе развития, потребность в общении определяется как потребность в таком участии взрослого, которое необходимо и достаточно для решения ребенком основных, типичных для его возраста задач.

В педагогической литературе выделяются разные формы общения детей с взрослыми. Для детей раннего возраста характерны первые 2 – это ситуативно-личностное общение и ситуативно-деловое общение.

Первой в онтогенезе возникает непосредственно эмоциональная форма общения. В ее основе лежит потребность ребенка во внимании и доброжелательности окружающих людей. Ребенок стремится к эмоциональному, личностному контакту. Деятельность общения на этой ступени протекает в форме эмоциональных воздействий взрослого (улыбка, поглаживание, ласковый разговор) и комплекс оживления. Чем младше ребенок, тем чаще инициатива в общении исходит от взрослого. Ситуативно-деловое общение возникает у детей от 6 м. до 2,5 лет. В основе лежит потребность детей во внимании, доброжелательности и в сотрудничестве со взрослыми, как для достижения практических целей, так и для получения от взрослого оценки, признания им усилий и достижений ребенка. На данной ступени общение протекает как совместная с взрослым игра ребенка или выполнение им различных заданий взрослого. В данном общении, дети начинают использовать для контактов со взрослыми и слово, но первоначально только для обозначения элементов ситуации.

Взрослый в процессе общения нужен ребенку как:

- партнер по игре;
- образец для подражания;
- эксперт по оценке умений и знаний.

В работе Л. Н. Павловой даются рекомендации по работе с детьми раннего возраста.

1) Взрослый должен удовлетворять развивающуюся потребность в освоении окружающего, прежде всего, обеспечить ему достаточную двигательную активность, т. е. продумать и организовать окружающую среду, осуществить методически правильный подбор предметов и игрушек.

2) Взрослый должен проявлять исключительную чуткость,

развивая постепенно его возможности в освоении окружающего, приучая к преодолению посильных трудностей, чтобы он испытывал радость от достижения цели.

3) необходимо постепенно обогащать малыша впечатлениями при общении с посторонними людьми, другими детьми, давая образец доброго, внимательного взаимодействия с ними.

4) Стремиться вносить в жизнь ребенка новое на фоне частично знакомого или находящегося в сочетании с ними.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Особенности развития детей раннего возраста

1. Быстрый темп физического и психического развития ребенка, повышенная ранимость его организмов.

2. Учет особенностей высшей нервной деятельности детей при организации их воспитания.

3. Обоснование необходимости воспитания детей с момента рождения.

Литература:

1. Аксарин, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарин. – 3-е издание. – М., 1977.

2. Алямовская, В. Ясли – это серьезно / В. Алямовская. – М., 1999.

3. Волкова, Е. Третий год жизни: социальное развитие / Е. Волкова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2.

4. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М., 2007.

5. Павлова, Л. Третий год жизни: особенности возраста / Л. Павлова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2.

6. Педагогика раннего возраста / под ред. Г. Г. Григорьевой, Н. П. Кочетовой, Д. В. Сергеевой. – М., 1988.

7. Смирнова, Е. О. Воспитание детей раннего возраста / Е. О. Смирнова. – М., 1996.

№ 2. Организация жизни детей, поступивших в детское дошкольное учреждение

1. Понятие «социальная адаптация». Актуальность проблемы.

2. Факторы, определяющие характер и длительность привыкания детей к новым условиям.

3. Организация жизни детей, впервые поступивших в детское дошкольное учреждение. Приемы, обеспечивающие их привыкание к новым условиям жизни: а) общие медицинские и педагогические рекомендации; б) работа с детьми первого года жизни; в) работа с детьми второго года жизни.

Литература:

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М., 1977.

2. Ватутина, Н. Д. Ребенок поступает в детский сад / Н. Д. Ватутина. – М., 1983.

3. Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред.

Л. Н. Павловой. – М., 1986.

4. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Г. М. Ляминой. – М., 1981.

5. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М., 2007.

6. Железку, Р. Психологические условия адаптации / Р. Железку // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 6.

7. Лямина, Г. М. Книга для воспитателей / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 2.

8. Мышкис, А. И. О некоторых вопросах адаптации / А. И. Мышкис // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 6.

9. Организация оздоровления часто болеющих детей в яслях-садах // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 4.

10. Развитие и воспитание детей раннего возраста / под ред. Н. М. Аксариной. – М., 1965.

11. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Вуковой. – М., 1980.

12. Тонкова-Ямпольская, *Р. В.* Основы медицинских знаний / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Т. Я. Черток, И. Н. Алферова. – М., 1986.

Программа самостоятельной работы

1. Сделать сравнительный анализ программ воспитания и обучения в ДОУ по вопросу воспитания детей раннего возраста.
2. Самостоятельно познакомиться и обосновать педагогические правила воспитания детей раннего возраста.
3. Повторить темы: «Воспитание и обучение детей 1 года и 2 года жизни».

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Обоснование необходимости воспитания детей с первых месяцев жизни.
2. Особенности высшей нервной деятельности ребенка раннего возраста.
3. Этапы развития игровой и предметной деятельности.
4. Комплексное руководство играми детей раннего возраста.
5. Специфика проведения занятий с детьми раннего возраста.
6. Воспитание положительных форм общения друг с другом.
7. Адаптация детей раннего возраста к условиям общественного воспитания.

Перечень контрольных вопросов и заданий

1. Обоснуйте рациональность последовательности в чередовании режимных процессов для детей первого года жизни: сон – кормление – бодрствование.

После сна, когда снято утомление, ребенок хорошо ест. После кормления он бодрствует сытый и отдохнувший. После активного бодрствования ребенок легко и быстро засыпает. При другой последовательности, когда дети получают кормление непосредственно перед сном, их бодрствование проходит в голодном состоянии. Они переутомляются, часто засыпают раньше установленного времени.

2. Перечислите основные реакции и умения, приобретаемые детьми в возрасте: от 1 до 3 мес., от 3 до 6 мес., от 6 до 9 мес., от 9 до 12 мес.

Основные реакции в разные периоды раннего детства:

От 1 до 3 мес.

• зрительные и слуховые реакции;

• эмоциональные реакции (улыбка и комплекс оживления).

От 3 до 6 мес.

• развитие движений рук (хватательных, умения брать из рук взрослого);

• голосовые реакции (гуление);

• подготовительные движения к ползанию;

• совершенствование зрительных и слуховых реакций (различение).

От 6 до 9 мес.

• лепет;

• ползанье;

• понимание речи взрослых.

От 9 до 12 мес.

• подражание звукам и действиям;

• развитие специфических (с учетом свойств предметов) действий с предметами;

• развитие ходьбы.

3. В чем состоит своеобразие периода раннего детства?

• быстрый темп физического и психического развития;

• повышенная ранимость организма;

• впечатлительность;

• эмоциональность;

• подражательность;
• сенсомоторная потребность в общении с окружающими.

Ранний возраст отличается и рядом особенностей высшей нервной деятельности:

• недостаточная функциональная зрелость и выносливость нервной системы, относительно медленное нарастание работоспособности, что проявляется в разные периоды раннего детства различной продолжительностью бодрствования;

• преобладание процесса возбуждения над процессом торможения;

• недостаточная подвижность нервных процессов;

• легкость образования условных рефлексов и связанных с ними привычек и трудность их переделки.

4. Назовите признаки и причины госпитализма.

Нарушение эмоционального состояния. Резкая задержка в физическом и психическом развитии. Причины: педагогическая запущенность, дефицит воспитания, недооценка целенаправленного педагогического воздействия.

5. Назовите последовательность в возникновении предреченных реакций на первом году жизни и соответственно изменение речевого общения взрослого с ребенком.

Гукание – эмоциональное общение.

Гуление – эмоциональное общение.

Лепет – произнесение повторных слогов.

Подражание звукам – произнесение повторных слогов.

Первые слова объективно-направленное общение по поводу игрушки, предмета.

6. Охарактеризуйте особенности речевого развития детей в первом и втором полугодиях второго года жизни. Приемы развития понимания речи взрослых. Приемы активизации собственной речи детей.

Особенности речевого развития: первое полугодие – интенсивное развитие понимания речи окружающих, медленное развитие собственной речи; второе полугодие – активизация собственной речи ребенка.

Приемы развития понимания речи: показ предметов с называнием «где что находится», обозначение словом всего того, что заинтересовало малыша.

Приемы активизации речи детей: разговор об игрушке в ее отсутствие.

Приемы речевого подражания – «как лает собачка», «как кричит петушок» и др.

Вопросы к детям.

• Укажите сроки возникновения навыков самостоятельности у детей на втором году жизни.

• Объясните педагогическое правило недопустимости пассивных ожиданий детьми и частых запрещений. Почему разрешаемого должно быть больше запрещаемого?

• Перечислите основные педагогические правила.

Список рекомендуемой литературы

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М., 1977.

2. Алямовская, В. Г. Ясли – это серьезно / В. Г. Алямовская. – М.: Линка-Пресс, 1999.

3. Ватутина, Н. Д. Ребенок поступает в детский сад / Н. Д. Ватутина. – М., 1983.

4. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Е. О. Смирновой, Н. Н. Авдеевой, Л. Н. Галигузовой. – М., 1996.

5. Воспитание и обучение детей раннего возраста / под ред. Л. Н. Павловой. – М., 1986.

6. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Г. М. Ляминой. – М., 1981.

7. Галигузова, Л. М. Педагогика детей раннего возраста / Л. М. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М., 2007.

8. Голубева, Л. Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Л. Г. Голубева [и др.]. – М., 2002.

9. Горюнова, Т. М. Развитие детей раннего возраста. Анализ программ дошкольного образования / Т. М. Горюнова. – М., 2009.

10. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1985.

11. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей / Е. В. Зворыгина. – М., 1988.

12. Кроха: программа развития и воспитания детей до 3-х лет в условиях семьи. – Н. Новгород, 1998.

13. Лисина, М. И. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М. И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 8.

14. Лисина, М. И. Развитие общения со сверстниками / М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова, Л. М. Царегородцева // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 3.

15. Общение ребенка в детском саду и семье / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. – М., 1990.

16. Педагогика раннего возраста / под ред. Г. Г. Григорьевой, Н. П. Кочетовой, Д. В. Сергеевой. – М., 1998.

17. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – М., 2005.

18. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / под ред. М. А. Васильевой. – М., 1986.

Волченко М. А., к.п.н.
Управление качеством образования в дошкольном учреждении

доцент кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

В современной ситуации стремительного развития и модернизации системы образования повышаются требования к специалистам различных сфер деятельности. Рынок образовательных услуг предъявляет на сегодня все более высокие требования к специалистам в сфере дошкольного образования. Особого внимания заслуживает подготовка компетентных специалистов управления дошкольным образовательным учреждением. Современный руководитель кроме традиционных, привычных видов деятельности (аналитической, диагностической, плановой, контрольно-оценочной, организационной, регуляционной, координационной и др.) должен быть готов к осуществлению прогностической, экспертной, мониторинговой, маркетинговой, экономической, юридической и мотивационной. Компетентное выполнение руководителем обозначенных видов деятельности будет способствовать повышению качества образования в учреждении, удовлетворению потребностей потребителей образовательных услуг на качественном уровне.

В настоящее время вузам необходима принципиально новая модель профессионального образования специалиста управления нового типа, способного осуществлять эффективное управление в условиях обновления дошкольного образования, решать актуальные задачи, стоящие перед дошкольными образовательными учреждениями.

Следует отметить отставание развития научного обоснования от запросов практики управления качеством образования, которое приводит к механическому переносу в управление дошкольным учреждением технологий, принципов, рекомендаций общего менеджмента, что не всегда способствует эффективному управлению дошкольным учреждением.

Таким образом, вышесказанное позволяет говорить о наличии противоречий между:

• возросшей потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных управлять качеством образования в дошкольном учреждении, и недостаточной готовностью выпускников педагогического вуза к осуществлению данного вида деятельности;

• необходимостью подготовки студентов к управлению качеством образования в дошкольном учреждении и недостаточной разработанностью теоретического обоснования и методического обеспечения данного процесса.

Данный курс позволит решить данные противоречия и подготовить студента к управлению качеством образования в дошкольном учреждении.

Программа учебной дисциплины

1. **ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ**

1.1. Цель курса: подготовка студентов к управлению качеством образования в дошкольном учреждении.

1.2. Задачи курса:

1) Углубить и расширить знания студентов по проблеме управления качеством образования в дошкольном учреждении.

2) Сформировать умения осуществлять управление качеством образования в дошкольном учреждении, опираясь на технологическую карту.

3) Формировать интерес студентов к управлению качеством образования в дошкольном учреждении, стимулировать студентов к самопознанию, самопроектированию, самореализации.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

• знание теоретических основ по управлению качеством образования в дошкольном образовательном учреждении;

• освоение функций и этапов управления качеством образования в дошкольном учреждении;

• умение осуществлять управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении.

2. **СОДЕРЖАНИЕ КУРСА**

2.1. Разделы курса

1) Качество образования как объект управления.

2) Управление качеством образования в дошкольном учреждении.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ.

Тема 1.1. «Качество образования» как объект научных исследований. Объекты управления в учреждении. Понятие «качество образования». Современные трактовки «качество образования».

Тема 1.2. Причины возникновения проблемы «качества образования» в современном обществе. Критерии, показатели качества образования в научных исследованиях.

Тема 1.3. Компоненты качества образования в дошкольном учреждении. Образовательные стандарты

и качество образования. Подходы к стандартизации в дошкольном образовании.

Тема 1.4. Подготовка детей к школе как показатель качества образования в дошкольном учреждении. Компоненты готовности детей к школе. Требования к уровню готовности детей к школе.

Тема 1.5. Аккредитация как механизм регулирования качества образования в дошкольном учреждении. Процедура аккредитации в ДОУ.

РАЗДЕЛ 2. Управление качеством образования в дошкольном учреждении.

Тема 2.1. Процессный подход к управлению качеством образования в ДОУ. Исторические периоды становления теории управления. Управление в ДОУ как процесс.

Тема 2.2.Функции управления качеством образования в дошкольном учреждении. Информационно-аналитическая функция управления качеством образования в ДОУ. Планово-прогностическая функция управления качеством образования в ДОУ. Мотивационно-ценностная функция управления качеством образования в ДОУ. Организационно-деятельностная функция управления качеством образования в ДОУ. Контрольно-оценочная функция управления качеством образования в ДОУ.

Тема 2.3. Этапы управления качеством образования в дошкольном учреждении. Характеристика подходов к выделению этапов управления качеством. Основные этапы управления качеством образования в ДОУ.

Тема 2.4. Управление качеством образования как направление деятельности руководителя ДОУ. Основные направления деятельности руководителя в ДОУ.

Тема 2.5. Технологическая карта управления качеством образования в ДОУ. Функции, этапы, действия по управлению качеством образования в ДОУ, факты достижения цели.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Качество образования как объект управления

Закон Российской Федерации «Об образовании» трактует образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

В словаре С. И. Ожегова и Н. И. Шведовой значение слова «образование» трактуется, как «1) получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение; 2) совокупность знаний, полученных в результате обучения».

Проект государственного образовательного стандарта дошкольного образования рассматривает *образование в дошкольном учреждении* как целенаправленный процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста: охрана и укрепление их физического и психического здоровья, развитие индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушения развития этих детей. Несмотря на разнообразные трактовки понятия образования в дошкольном учреждении, авторы едины в том, что образование это процесс воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Современные исследования категории «качества» характеризуются преемственностью основных положений, идущих от Аристотеля – Канта – Гегеля – Маркса, глубоким проникновением в её структуру, своеобразным системно-методологическим преобразованием учения о качестве.

Объединяющие основные положения категории «качество»:

• качество – это объективная определенность какого-либо объекта;

• качество – это совокупность свойств данного конкретного объекта.

Экономическое понимание качества свидетельствует о том, что большинство авторов связывают понятие «качество» с удовлетворением определенных ожиданий и потребностей покупателей относительно того или иного товара или услуги.

Таким образом, качество – это то, что удовлетворяет требованиям потребителя. Хотя, это не значит, что то, что

не удовлетворяет потребителя, не является качественным. Один и тот же предмет, в одно и то же время может удовлетворять потребности одного потребителя и не удовлетворять потребности другого. Поэтому способность качества удовлетворять потребности относится не к сущности качества, а к уровню или варианту качества, которое достигается при создании продукции.

«Качество образования в ДОУ» это степень соответствия результатов образования дошкольников прогнозируемым целям ДОУ на основе требований и стандартов и степень удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых дошкольным учреждением образовательных услуг.

«*Управление качеством образования в дошкольном учреждении»,* это прогнозируемый, планомерный и технологически обеспеченный процесс, направленный на создание услуги оптимального качества. При этом, услугу мы рассматриваем как результат непосредственного взаимодействия исполнителя и потребителя и деятельности исполнителя по удовлетворению запросов потребителя.

Компонентами качества образования в ДОУ выступают: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный. Организационно-деятельностный компонент включает: качество управленческой деятельности руководителя, качество профессиональной деятельности педагога и качество предметно-развивающей среды.

1. Качество управленческой деятельности руководителя:

• управление педагогическим коллективом: развитие, поддержание положительной мотивации и стимулирование сотрудников, работа по повышению квалификации педагогов, специалистов и руководителя, распределение и делегирование полномочий, распределение ответственности за результаты деятельности между всеми сотрудниками; работа по созданию благоприятного психологического микроклимата в коллективе, работа по предупреждению производственных конфликтов;

• управление ресурсным обеспечением: соблюдение нормативно-правовой базы, техники безопасности, своевременное проведение лицензирования и аккредитации, развитие и обновление материально-технической базы: *активной части,* средства, которые непосредственно используются в работе с детьми игры, игровое оборудование, книги, развивающие игры и *пассивной части,* средства, выступающие подсобными элементами мебель, групповая ячейка и т. п.; научное обеспечение ДОУ. Проведение мероприятий по привлечению

инвестиций. Изыскание дополнительных источников финансирования;

• управление здоровьесбережением: выполнение должностных инструкций по обеспечению безопасности жизни и здоровья детей, работников, разработка и проведение организационных мероприятий по усилению психологической безопасности детей и педагогов, пропаганда среди педагогов, детей и родителей здорового образа жизни, формирование у детей, педагогов и родителей отношение к своему и чужому здоровью как к национальному достоянию;

• управление конкурентоспособностью ДОУ: организация работы в области рекламы, маркетинговых исследований и маркетинговых коммуникаций. В сфере рекламы руководитель осуществляет: публикацию в журналах о последних достижениях учреждения в области социально значимых направлениях деятельности, разных нововведений, инноваций; проводит пресс-конференции с приглашением представителей общественности, политических деятелей; распространяет собственную печатную продукцию в форме фирменных журналов, брошюр, буклетов, в которых представлена история учреждения, её достижения, направленность, цели. С помощью маркетинговых исследований руководитель отслеживает различные перемены на рынке образовательных услуг (т. е. осуществляет сбор информации о семьях, имеющих детей дошкольного возраста, изучает социальный заказ на образовательные, оздоровительные и другие услуги ДОУ и т. п.). Маркетинговые коммуникации руководитель осуществляет через предоставление новостей и информации о ДОУ и его услугах в наиболее выгодном для него свете; создание «положительного образа» и сохранение репутации ДОУ; продвижение «философии» деятельности данного ДОУ и обеспечение равноправного диалога учреждения с потребителями его услуг. Руководитель налаживает эффективную обратную связь с группами общественности, обеспечивает коллектив ДОУ информацией об общественном мнении; представляет интересы образовательного учреждения в органах вышестоящей власти, т. е. устанавливает сотрудничество с руководителями органов управления образованием на разных уровнях с целью содействовать или противостоять принятию какого-либо управленческого решения.

2. Качество профессиональной деятельности педагога:

• проведение комплексных мероприятий, способствующих укреплению здоровья, психофизическому развитию детей;

• осуществляет образовательно-воспитательную работу в соответствии с образовательной программой в тесном контакте с другими специалистами дошкольного учреждения;

• готовит детей к поступлению в школу;

• изучает индивидуальные особенности, интересы и склонности детей;

• повышает свою квалификацию, занимается самообразованием;

• ведет работу с родителями по вопросам воспитания детей в семье, привлекает к активному взаимодействию с ДОУ.

3. Качество предметно-развивающей среды:

• при построении предметно-развивающей среды учет специфики деятельности ДОУ;

• соответствие развивающей среды образовательной программе;

• задействованность развивающей среды в образовательном процессе и в различных видах жизнедеятельности детей.

Раздел 2. Управление качеством образования в дошкольном учреждении

Процесс – это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующая входы и выходы.

Процессный подход рассматривает управление как процесс, потому что достижение цели управления – это серия непрерывных, взаимосвязанных действий – управленческих функций. Каждая из управленческих функций тоже представляет собой процесс, потому что тоже состоит из серии взаимосвязанных действий.

В общей теории управления выделяют четыре исторических периода. *Первый период – древний* (с 9–7 тысячелетия до н. э. до XVIII века). Одним из первых характеристику управления как особой сферы деятельности дал Сократ (470–399 гг. до н. э.). Он проанализировал различные формы управления, на основе чего провозгласил принцип универсальности управления. Платон (428–348 гг. до н. э.) дал классификацию форм государственного управления и сделал попытку разграничить функции органов управления. *Второй период – индустриальный* (1776–1890 гг.). Развитие теории и практики управления связывают с именами А. Смита, Р. Оуэна, Ч. Беббиджа. А. Смит представил анализ различных форм разделения труда и дал характеристику обязанностей государя и государства. Р. Оуэн провозглашал идею гуманистического управления производством. Ч. Беббидж

разработал проект «аналитической истины», с помощью которой управленческие решения можно было принимать более оперативно. *Третий период – период систематизации* (1890–1960 гг.). Он характеризуется формированием новых направлений, школ, течений, совершенствованием научного аппарата. В данный период была разработана общая теория научного управления, основоположником которой принято считать Ф. Тейлора. Управление по Ф. Тейлору должно осуществляться на основе четырех важнейших принципов: выработке научных основ производства, научного подбора исполнителей, их научного обучения и тренировке, тесного сотрудничества между администрацией и исполнителями. В основе этой теории управления лежит механистическая модель организации, т. к. она представляет идеальную организацию, построенную по принципу отлаженного механизма и не учитывающую влияние индивидуальных особенностей работников. В 1916 году А. Файоль опубликовал работу «Общее и промышленное управление», в которой были заложены основы классической теории управления. Согласно этой теории управлять – это: предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать, контролировать. Особое внимание А. Файоль уделял принятию программы, позволяющей выработать продуманный курс на справедливое вознаграждение и дисциплину, разумное разделение труда, обеспечивающее количество и качество продукции. В этот же период американским социологом и психологом Э. Мэйо и его последователями было сформировано новое направление в теории управления – теория человеческих отношений, которая определила так называемый партисипативный («participation» – соучастие, англ.) подход к управлению, т. е. привлечения работников к участию в управлении предприятием. Ряд исследователей Ч. Барнард, Г. Саймон, Р. Акофф, С. Оптнер, У. Кинг предложили системный подход к управлению. При этом подходе организация рассматривается не как сумма отдельных компонентов, а как система, совокупность связанных и взаимодействующих между собой частей, что при этом возникает целое, обладающее собственными качествами, отличными от качеств составляющих его частей. Английскими учеными Т. Бенсом и Г. Сталкером был предложен *ситуационный подход к управлению,* в основе которого лежит построение моделей управления в зависимости от условий внешней среды. Актуальным является и процессный подход к управлению, рассматривающий управление как целостный процесс реализации управленческих функций.

Четвертый период – информационный (с 1960 г. и по настоящее время). Проблемы управления в этот период решаются с позиций системного подхода, идей синергетики, квалиметрии. В 70-х годах М. Джонсоном впервые была предложена модель системного управления образованием, в которой основной принцип – взаимодействие и взаимозависимость всех компонентов образовательной организации.

Под управлением понимают: 1) действия и операции, выполняемые в процессе последовательно сменяющихся стадий управленческого цикла (В. Г. Афанасьев); 2) целенаправленное воздействие субъекта управления на объект для перевода его из одного состояния в другое (П. И. Третьяков и др.); 3) целенаправленную деятельность всех субъектов, обеспечивающую становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и обязательное развитие школы (М. М. Поташник, В. Г. Рындак); 4) целенаправленную деятельность администрации по обеспечению эффективности и качественного функционирования, совершенствования и развития педагогического процесса и всей управляемой системы в целом (Ю. А. Конаржевский).

А. Н. Троян определяет управление как процесс целенаправленного, осознанного воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определённых целей, результатов деятельности. Субъект управления – это физическое и юридическое лицо, от которого исходит властное воздействие. Субъектом управления в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) выступают заведующий и его заместители как физические лица, а также коллективные органы управления, Совет учреждения, Совет педагогов, Попечительский совет как юридические лица. Объектом управления могут быть физические лица, а также организационные системы (например, ДОУ) и процессы (например, образовательный процесс).

Функции управления – это содержание управленческой деятельности, позволяющее осуществлять управляющее воздействие.

Различают общие и конкретные функции. *Общие* или *операционные функции* – такие виды деятельности, которые не связаны со спецификой объекта управления и являются общими для всех ступеней управления. *Конкретные* функции управления связаны с видами управленческой деятельности, зависимыми от особенностей управляемых объектов (управление образовательным процессом, управление кадрами, управление качеством образования).

На основе анализа литературы (Б. И. Герасимов, С. Д. Ильенкова, Ю. А. Конаржевский, М. М. Поташник, С. П. Спиридонов, П. И. Третьяков и мн. др.), а также, учитывая компоненты качества образования в дошкольном учреждении, *к функциям управления качеством образования* относим: информационно-аналитическую, планово-прогностическую, мотивационно-ценностную, организационно-деятельностную, контрольно-оценочную.

Информационно-аналитическая функция направлена на изучение управляемой подсистемы, в данном случае качества образования. Необходимость осуществления данной функции заключается в том, что она позволяет обнаружить и определить проблемы, требующие управленческого решения, увидеть тенденции развития качества образования в дошкольном учреждении, а также реальные возможности. Информационно-аналитическая функция выступает основой целенаправленности, целеполагания в управлении качеством образования в дошкольном учреждении.

Планово-прогностическая функция направлена на обоснование и выбор цели управления качеством образования в ДОУ, а также на разработку путей достижения этой цели. Опираясь на подход А. Н. Троян, под целью мы будем понимать ключевые результаты, к которым организация стремится в своей деятельности на протяжении довольно длительного времени. Исходя из понимания управления качеством образования, цель управления качеством образования в дошкольном учреждении направлена на создание услуги оптимального качества. Планово-прогностическая функция позволяет более четко сформулировать и осознать целевые установки управления качеством образования в дошкольном учреждении, определить систему показателей деятельности, необходимую для оценочно-результативной функции.

Мотивационно-ценностная функция служит исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства исполнения принятых решений, служит нормой для контроля, позволяет регулировать и корректировать образовательный процесс, поведение и деятельность всех его участников.

Организационно-деятельностная функция включает в себя четкое распределение обязанностей между руководителем, его заместителем и педагогами по управлению качеством образования, создание нормативно-правовых, кадровых, материально-технических условий для повышения качества образования в ДОУ.

Контрольно-оценочная функция позволяет выполнять роль обратной связи между руководителем и подчиненными, позволяет уменьшить неопределенность и предупредить кризисные ситуации в управлении качеством образования, способствует достижению целей ДОУ.

Каждой выделенной функции соответствуют определенные этапы процесса управления качеством образования в дошкольном учреждении. Этап – это отдельный момент, стадия какого-нибудь процесса.

Обобщая рассмотренные подходы, к определению этапов управления качеством образования и выделив сущность управления качеством образования в ДОУ, необходимо отметить, что каждая выделенная функция будет включать в себя несколько этапов, а этапы будут включать конкретные действия. Все функции реализуются в режиме прошлого, настоящего и будущего. С их помощью осуществляется непрерывный процесс управления качеством образования в дошкольном учреждении, который по времени рассчитан на учебный год. Для реализации процесса управления качеством образования в дошкольном учреждении можно использовать технологическую карту.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. «Качество образования» как объект научных исследований

1. Понятие «образование» в литературе.

2. Понятие «качество» в философии, экономике, социологии и педагогике.

3. Характеристика понятия «качество образования».

Задание: приведите примеры применения оценки качества чего-либо в жизни человека.

Литература:

1. Словарь-справочник «Внутришкольное управление» / под ред. А. И. Моисеева. – М., 1998.

2. Субетто, А. И. Проблемы качества дошкольного образования в системе непрерывного образования России / А. И. Субетто // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – С. 102–107.

3. Татьянченко, Д. *В.* Управление качеством образования: вхождение в проблему / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.

№ 2. Компоненты качества образования в дошкольном учреждении

1. Характеристика образовательных стандартов.

2. Подходы к стандартизации в дошкольном образовании.

3. Целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный компонент качества образования в ДОУ.

Задание: выделите основные направления работы руководителя, свидетельствующие о качестве управленческой деятельности.

Литература:

1. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д». – 2002.

2. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Академия, 2002. – 112 с.

3. Рыбалова, И. А. Качество образования в системе управления дошкольным учреждением / И. А. Рыбалова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 4. – С. 10–23.

4. Рыбалова, И. А. Менеджмент качества в ДОУ /

И. А. Рыбалова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – № 3. – С. 17–22.

5. Юдина, Е. Г. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования – основной фактор повышения качества деятельности дошкольных образовательных учреждений / Е. Г. Юдина // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – С. 129–142.

№ 3. Аккредитация как механизм регулирования качества образования в дошкольном учреждении

1. Цели, задачи и принципы аккредитации ДОУ.
2. Процедура аккредитации в ДОУ.
3. Результаты аккредитации и влияние их на качество образования в ДОУ.

Задание: сделайте сравнительную характеристику понятия «качество образования в дошкольном учреждении»

Литература:

1. Аттестация и государственная аккредитация ДОУ в Челябинской области (из опыта работы) / под ред. С. Ф. Багаутдиновой, Г. Н. Панкратовой, А. Н. Троян. – Челябинск: Образование, 1998.

2. Назарова, Т. Г. Критерии оценки качества деятельности региональной (муниципальной) системы дошкольного образования / Т. Г. Назарова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 25–29.

3. Третьяков, П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П. И. Третьяков. – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004. – 568 с.

№ 4. Процессный подход к управлению качеством образования в ДОУ

1. Понятие «управление» в современных исследованиях.
2. Исторические периоды становления теории управления.
3. Управление качеством образования в ДОУ как процесс.

Задание: обоснуйте необходимость управления качеством образования в дошкольном учреждении.

№ 5. Функции управления качеством образования в дошкольном учреждении

1. Понятие «функции управления».
2. Характеристика информационно-аналитической функции управления качеством образования в ДОУ.
3. Характеристика планово-прогностической функции

управления качеством образования в ДОУ.

4. Характеристика мотивационно-ценностной функции управления качеством образования в ДОУ.

5. Организационно-деятельностной функции управления качеством образования в ДОУ.

6. Контрольно-оценочной функции управления качеством образования в ДОУ.

Литература:

1. Третьяков, П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П. И. Третьяков. – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004. – 568 с.

2. Яковлев, *Е. В.* Внутривузовское управление качеством образования: монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

№ 6. Этапы управления качеством образования в дошкольном учреждении

1. Современные подходы к выделению этапов управления качеством.

2. Основные этапы управления качеством образования в ДОУ.

Задание: соотнесите функции управления качеством образования в дошкольном учреждении с этапами.

Литература:

1. Управление качеством: учебник для вузов / С. Д. Ильенкова [и др.]; под ред. С. Д. Ильенковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 334 с.

Программа самостоятельной работы

Предлагается выполнить, используя технологию «Портфолио»

Тема: «Качество образования как объект научных исследований»

1. Подобрать из различных словарей определение понятий «качество образования», «качество образовательного процесса» и сравнить их, отразить свою позицию на определение «качество образования»;

2. Оформить библиографический список по проблеме «Качество образования в дошкольном учреждении»;

3. Тестовое задание. Выберите 1 или 2 вариант предложенного теста.

Ответьте на вопросы теста, выбрав один правильный ответ.

1 вариант	*2 вариант*
1. Объектом управления в ДОУ является: а) качество образования б) образование дошкольников в) образование педагогов	1. Объектами управления в ДОУ являются? исключите лишнее: а) образовательный процесс б) качество образования в) подготовка детей к школе
2. Качество образования это: а) это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества; б) соотношение цели и результата в образовательном учреждении; в) степень достижения научно-обоснованных целей и задач дошкольного образования и степень удовлетворения ожиданий педагогов и родителей дошкольников от предоставляемых дошкольным учреждением образовательных услуг.	2. Качество образования это? Выберите правильный ответ: а) степень достижения поставленных образовательных целей и задач; б) степень достижения научно-обоснованных целей и задач дошкольного образования и степень удовлетворения ожиданий педагогов и родителей дошкольников от предоставляемых дошкольным учреждением образовательных услуг. в) это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества;
3. Попытайтесь дать свое определение понятию «качество образования»	

Предполагается взаимопроверка теста.

4. Аргументируйте, почему вы выбрали то или иное задание.

Тема: «Стандарт дошкольного образования. Компоненты качества образования в дошкольном учреждении»

1. Составить кроссворд, используя понятийный аппарат данной темы.

В кроссворде должно быть не менее 15 слов. Форма и оформление кроссворда на усмотрение студента.

2. Проанализировать проект стандарта дошкольного образования и разработать модель подготовки выпускника ДОУ.

3. Написать реферат на тему: «Образовательные стандарты и качество образования».

Реферат должен соответствовать современным требованиям (содержание, введение, выводы, список литературы).

Прокомментируйте, почему вы выбрали то или иное задание.

Тема: «Подготовка детей к школе как показатель качества образования в дошкольном учреждении».

1. Используя различные словари, подобрать определение понятий «показатель», «компонент», «критерий» и адаптировать их в отношении качества образования в дошкольном учреждении;

2. Проанализировать образовательные программы дошкольного образования и выписать требования к уровню подготовки детей к школе;

3. Опираясь на государственный стандарт дошкольного образования, выделите требования к уровню подготовки выпускника (дошкольника) на выходе из ДОУ.

Обоснуйте, почему вы выбрали то или иное задание.

Тема: «Функции управления качества образования в дошкольном учреждении»

1. Выписать различные трактовки понятия «функции управления», указать источник, автора.

2. Составить аннотацию статей (*Рыбалова, И. А.* Качество образования в системе управления дошкольным учреждением / И. А. Рыбалова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 4. – С. 10–23 или *Рыбалова, И. А.* Менеджмент качества в ДОУ / И. А. Рыбалова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – № 3. – С. 17–22) на выбор студентов, выписать: определение «управление качеством образования в ДОУ», функции управления качеством образования, основные направления деятельности руководителя по управлению качеством образования в ДОУ.

3. Составить кроссворд по данной теме (не менее 15 слов)

Прокомментируйте, почему выбрали то или иное задание.

Тема: «Этапы управления качеством образования в ДОУ»

1. Используя научную литературу по теории управления, теории менеджмента, выпишите подходы к выделению этапов процесса управления качеством.

2. Разработайте свои этапы управления качеством образования в дошкольном учреждении.

3. Разработайте рекомендации для руководителей по осуществлению этапов управления качеством образования в ДОУ.

Прокомментируйте, почему вы выбрали то или иное задание.

Тема: «Управление качеством образования как направление деятельности руководителя ДОУ»

1. Разработайте требования к руководителю ДОУ, которые необходимо учитывать при управлении качеством образования.

2. Разработайте модель идеального руководителя при осуществлении управления качеством образования в дошкольном учреждении.

3. Напишите актуальность управления качеством образования в ДОУ как направление деятельности руководителя.

Обоснуйте свой выбор того или иного задания.

Тема: «Технологическая карта управления качеством образования в ДОУ»

1. Задание: групповой проект. Для выполнения данного задания, распределитесь на подгруппы по 3–4 человека. Опираясь на рассмотренную нами в ходе лекционных занятий технологическую карту, разработайте свою технологическую карту по управлению качеством образования в ДОУ. Будет оцениваться степень творчества, самостоятельности, содержательной насыщенности.

2. Составить тезаурус по курсу «Управление качеством образования в ДОУ».

Требования к «портфолио».

• «портфолио» оформлять в папке;

• отпечатанный титульный лист и оглавление;

• самостоятельность мышления студента;

• отражение собственной позиции студента применительно ко всем видам работ по данной дисциплине (самооценка) т. е., что в данной работе получилось, а что нет, какие выводы может сделать из результатов работы. Самооценку студент осуществляет в виде рассуждений, аргументации, комментарий.

Вопросы к отчёту.

• Какую работу вы провели для отбора материала в «портфолио»?

• Что получилось, что вызвало трудности?

• Есть ли что-то, что вы не сумели включить в «портфолио»?

• Есть ли у вас образец, по которому вы действовали?

• Можете ли вы переформулировать какое-либо задание по-

другому? Какое (указать).

• Что нового вы узнали, выполняя это задание?

• Единственный ли это вариант выполнения задания?

• Как вы относитесь к групповой работе?

• Отметьте, что вам нравится (не нравится) при работе в группах?

• Была ли работа над «портфолио» полезна для вашего продвижения в области управленческого знания?

Примерный перечень вопросов к зачёту

1. Что такое, по-вашему, «качество образования»?
2. Различаете ли Вы понятия «качество образования», «качество образовательного процесса?
3. Что такое, по-вашему, «управление»?
4. Как Вы понимаете «управление качеством образования в ДОУ»?
5. Что, по-вашему, мнению является показателем качества образования в ДОУ?
6. Как Вы считаете, с помощью каких методов можно оценить управление качеством образования в ДОУ?
7. Какие, на Ваш взгляд, существуют механизмы регулирования качества образования в ДОУ?
8. В чем, по вашему мнению, будет заключаться технология управления качеством образования?
9. Что, по вашему мнению, будет определять высокий уровень управления качеством образования в ДОУ?
10. Сможете ли Вы осуществлять управление качеством образования в дошкольном учреждении? Если нет, то почему?

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

Контрольная работа

Инструкция:

Внимательно прочитайте вопрос и выберите правильный ответ.

Вопросы:

1. Какое из определений соответствует понятию «качество образования в дошкольном учреждении»?

а) это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества;

б) степень достижения поставленных образовательных целей и задач;

в) соотношение цели и результата в образовательном учреждении;

г) степень достижения научно-обоснованных целей и задач дошкольного образования и степень удовлетворения ожиданий педагогов и родителей дошкольников от предоставляемых дошкольным учреждением образовательных услуг.

2. Что является показателем качества образования в ДОУ?

а) подготовка детей к школе;

б) конкурентоспособность ДОУ;

в) обеспеченность научно-методической литературой;

г) образовательный процесс.

3. С помощью, каких методов можно оценить качество образования в ДОУ?

а) метод экспертной оценки;

б) анкетирование и тестирование руководителя ДОУ;

в) анкетирование родителей, дети которых посещают конкретное ДОУ.

4. Какие механизмы регулирования качества образования в дошкольном учреждении существуют?

а) аттестация ДОУ;

б) повышение квалификации педагогов и руководителей;

в) взаимодействие специалистов ДОУ.

5. Управление ДОУ это:

а) функция, которую осуществляет руководитель организации;

б) процесс реализации управленческих функций.

в) процесс целенаправленного, осознанного воздействия субъекта управления на объект управления для достижения определенных целей, результатов деятельности;

6. Какое из определений наиболее полно отражает специфику управления качеством образования в дошкольном учреждении?

а) особое управление, организованное и направленное на достижение результатов образования;

б) планомерное, прогнозируемое и технологически обеспеченное управление, направленное на создание услуги оптимального качества;

в) комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс воздействия, с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов, необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям.

7. В чем заключается технология управления качеством образования в ДОУ?

а) в разработке модели управления качеством образования в ДОУ;

б) в совокупности показателей управления качеством образования и их совершенствовании;

в) в определении и реализации функций, этапов и действий по управлению качеством образования в дошкольном учреждении.

8. Какие критерии можно определить для оценки управления качеством образования в ДОУ?

а) уровень профессиональной компетентности педагогов и руководителя;

б) степень готовности педагогического коллектива к реализации управленческих решений;

в) качество образовательного процесса и уровень образованности дошкольников.

Оценка результатов:

Уровень и оценка	Количество ошибок
Высокий «5»	0—2
Средний «4»	3—6
Низкий «3»	7—8

Тематика рефератов

1. Качество образования как объект управления.
2. Российское образование на современном этапе: проблемы и перспективы развития.
3. Основные направления совершенствования качества дошкольного образования в России.
4. Проблема управления качеством образования за рубежом.
5. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий.
6. Управление качеством образования в образовательных учреждениях.
7. Системный подход к управлению качеством образования в дошкольном учреждении.
8. Прогнозирование качества образования в дошкольном учреждении как функция управления.
9. Современные подходы к управлению качеством образования в дошкольном учреждении.
10. Технология управления качеством образования в дошкольном учреждении.

Список рекомендуемой литературы

1. Актуальные проблемы управления образованием в регионе: ориентиры управления образованием: сб. материалов. – Челябинск: НИУМЦ «Образование», 2000. – Вып. 1 (13). – 221 с.

2. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.

3. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

4. Волокетин, К. П. Современные информационные технологии в управлении качеством образования / К. П. Волокетин // Информатика в образовании. – 2000. – № 8. – С. 32–36.

5. Горб, В. Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10–14.

6. Гутник, Г. В. Информационное обеспечение системы управления качеством образования в регионе / Г. В. Гутник // Информатика в образовании. – 1999. – № 4. – С. 32–36.

7. Дошкольное образование России в документах и материалах: сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов. – М.: Изд-во «ГномиД», 2001.

8. Едакова, И. Б. Поиск путей совершенствования качества педагогического процесса в ДОУ / И. Б. Едакова // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – С. 117–126.

9. Засорина, Л. И. Педагогическая диагностика как мониторинг качества образования / Л. И. Засорина // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 74–79.

10. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д». – 2002.

11. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6.

12. Лернер, И. Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствова-ния / И. Я. Лернер [и др.]. – М., 1978. – 208 с.

13. Книгин, Л. Кадры управления и менеджмент / Л. Книгин // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 115–119.

14. Конаржевский, Ю. А. Проблемы внутришкольного управления / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск, 1989.

15. Контроль качества и оценка в образовании: матер. междунар. конф. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1998. – 158 с.

16. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Академия, 2002. – 112 с.

17. Марьин, М. И. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров ГПС: методическое пособие / М. И. Марьин [и др.]. – М.: ВНИИПО, 1998. – 117 с.

18. Моисеев, А. М. Управленческая концепция директора школы / А. М. Моисеев. – М., 1991. – 124 с.

19. Мочалова, Н. Управление качеством образования на диагностической основе / Н. Мочалова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 62–69.

20. Назарова, Т. Г. Критерии оценки качества деятельности региональной (муниципальной) системы дошкольного образования / Т. Г. Назарова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5. – С. 25–29.

21. Настольная книга заведующей детского сада / авт. – сост. Н. Ю. Честнова. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.

22. Новаков, И. Мониторинг образовательного процесса / И. Новаков [и др.] // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 15–22.

23. Оверчук, Т. И. Основные направления совершенствования качества дошкольного образования в РФ / Т. И. Оверчук // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – С. 15–26.

24. Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 5.

25. Поташник, М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М.: Новая школа, 1995.

26. Поташник, М. М. Управление качеством образования в вопросах и ответах / М. М. Поташник // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 80–90.

27. Рекомендации по аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений при присвоении им квалификационных категорий: приказ МО РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 14.12.95 № 622/1646 // Вестник образования. – 1996. – № 10. – С. 10–31.

28. Рыбалова, И. А. Качество образования в системе управления дошкольным учреждением / И. А. Рыбалова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 4. – С. 10–23.

29. Словарь-справочник «Внутришкольное управление» / под ред. А. И. Моисеева. – М., 1998.

30. Строкова, Т. А. Мониторинг качества образования

школьников / Т. А. Строкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 61–66.

31. Субетто, А. И. Проблемы качества дошкольного образования в системе непрерывного образования России / А. И. Субетто // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – С. 102–107.

32. Тимофеева, И. В. Управление ДОУ в аспекте философско-психологического знания / И. В. Тимофеева // Управление ДОУ. – 2003. – № 6. – С. 8–11.

33. Третьяков, П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П. И. Третьяков. – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004. – 568 с.

34. Троян, А. Н. Управление дошкольным образовательным учреждением: учеб. пособие / А. Н. Троян. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 123 с.

35. Управление качеством: учебник для вузов / С. Д. Ильенкова [и др.]; под ред. С. Д. Ильенковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 334 с.

36. Управление образовательными учреждениями и качеством образования: сб. статей по материалам региональной науч. – практ. конф., посвященной 70-летию дошкольного образования г. Магнитогорска / под ред. С. Ф. Багаутдиновой, А. Н. Троян. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 77 с.

37. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с.

38. Управление организацией: энциклопедический словарь / под ред. А. Г. Поршнева, А. Я. Кибанова, В. Н. Гунина. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 821 с.

39. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: пособие для руководителей ДОУ / Л. И. Фалюшина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 262 с.

40. Юдина, Е. Г. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования – основной фактор повышения качества деятельности дошкольных образовательных учреждений / Е. Г. Юдина // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – С. 129–142.

41. Яковлев, Е. В. Внутривузовское управление качеством образования: монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

Багаутдинова С. Ф., к.п.н.
Основы аналитической деятельности педагога и руководителя ДОУ

профессор кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

Работники дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) всегда сталкивались с необходимостью решать аналитические задачи, сегодня эта проблема является особо актуальной. Изменения в социально-экономической сфере нашего общества, реформы российской школы активизировали инновационные процессы в различных аспектах дошкольного образования: дифференциация и рационализация сети ДОУ, обновление содержания образования, введение процедур аттестации педагогических и руководящих работников, определение подходов к оценке качества деятельности ДОУ, введение механизма аккредитации детского сада, расширение прав и обязанностей работников и т. д.

Все это повлекло за собой повышение требований к уровню профессионализма современных педагогов и руководителей: возросла необходимость целенаправленного, обоснованного выбора управленческих и педагогических действий, методов их осуществления, отслеживания состояния дел, выяснения причин создавшегося положения, оценки достигнутого в работе, поиска путей совершенствования деятельности работников и ДОУ в целом. Тем самым, усилилась значимость аналитической деятельности и готовности специалистов к этой деятельности. Руководителям аналитическая деятельность позволяет самостоятельно определить направление работы своего ДОУ, его вид, приоритетные образовательные задачи, спрогнозировать дальнейшее развитие учреждения и т. д. Современный педагог должен обладать аналитическими способностями при реализации предоставленных ему возможностей самостоятельно проектировать образовательный процесс.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: становление теоретической и профессионально-практической готовности студентов к аналитической деятельности.

1.2. Задачи курса:

1) Направить информацию, усвоенную студентами ранее на категорию «аналитическая деятельность».

2) Сформировать у студентов знания о месте анализа в структуре профессиональной (педагогической и управленческой) деятельности; об этапах, типах, видах, технологиях аналитической деятельности работника ДОУ.

3) Активизировать студентов к аналитической деятельности.

4) Заложить у студентов умения осуществлять анализ на основе системного подхода, использовать гибкие технологии аналитической деятельности, определять связи анализа с другими компонентами профессиональной деятельности.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

• знание отличительных свойств аналитической деятельности работника ДОУ, нормативных аналитических действий, гибких технологий анализа;

• осознание роли аналитической деятельности, степени ее самостоятельности в структуре профессиональной деятельности; осознание основных объектов аналитической деятельности в ДОУ;

• активизация к аналитической деятельности в различных аспектах образования и в будущей профессиональной деятельности;

• сформированность начальных умений системного анализа, использования гибких технологий аналитической деятельности в зависимости от целей, объектов анализа.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. **Разделы курса**

1) Теоретические основы аналитической деятельности в ДОУ.

2) Технологии аналитической деятельности в ДОУ.

2.2. Темы и краткое содержание:

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ.

Тема 1.1. Роль и место анализа в деятельности ДОУ. Объекты и типы анализа в ДОУ (педагогический, психологический, медицинский, экономический, социологический). Особенности педагогического анализа. Состояние осуществления анализа в ДОУ. Необходимость подготовки к аналитической деятельности (АД), знания ее сущности. *Тема может рассматриваться в форме лекции-пресс-конференции с целью определения круга интересов и потребностей студентов в сфере АД. Лекция строится в виде связного раскрытия темы, в процессе которого даются ответы на вопросы студентов по проблеме курса; используются материалы анкетирования студентов (проводимого до начала курса для выявления знаний и умений в области АД); приводятся примеры аналитических документов, составленных работниками ДОУ, комментируется характер и уровень осуществления АД в рассмотренных документах, на основании чего доказывается необходимость подготовки к аналитической деятельности.*

Тема 1.2. Категория анализа в философии, психологии, педагогике, управлении. Обобщенное толкование категории «анализ». Анализ как метод познания. Связь анализа с синтезом (единство и противоположность). Анализ как мыслительная операция. Эмпирический и теоретический анализ. Анализ как деятельность. Механизм осуществления АД. Этапы АД. Системный анализ как нормативная технология АД: возможности и ограничения. *Тема может рассматриваться в форме проблемной лекции, учебный материал которой представляется в виде одной или нескольких познавательных задач – учебных проблем, а сама лекция строится как диалогическое общение преподавателя со студентами. Лекция ориентирует информацию, усвоенную студентами ранее, на категорию «АД». Пример учебной проблемы по данной теме: «Известно, что анализ является методом познания, мыслительной операцией, направленной на разложение изучаемого предмета на составные элементы, на каком основании мы можем считать анализ деятельностью?». По ходу решения этой проблемы перед студентами ставятся информационные и проблемные вопросы.*

Тема 1.3. Аналитическая деятельность как компонент профессиональной деятельности работника ДОУ. Общность педагогической и управленческой деятельности. Назначение анализа в педагогической и управленческой деятельности. Анализ как функция управления. Самостоятельность АД *(проблемная лекция)*.

РАЗДЕЛ 2. ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В ДОУ.

Тема 2.1. Гибкие технологии аналитической деятельности в ДОУ. Сущность, назначение и алгоритм технологий: анализ исходного состояния, факторный анализ, анализ ситуации по результатам. Сравнение технологий по показателям: цель АД, связь с функциями управления, режим жизнедеятельности ДОУ, путь определения причинно-следственной связи. Сопоставление технологий анализа с основными этапами АД. Выбор объектов АД для освоения технологий анализа. *Тема может рассматриваться в форме лекции-визуализации, связанной с реализацией дидактического принципа наглядности. Для данной темы используются схемы, помогающие студентам осмыслить сущность технологий. Например, одна из схем выделяет применяемые в технологиях подходы к установлению причинно-следственных связей (см. рис. 1).*

Тема 2.2. Системный анализ занятия воспитателя с детьми в ДОУ. Моделирование занятия в виде системы: выделение элементов, доказательство их необходимости, определение системообразующего элемента; характеристика связей между элементами и между системой «занятие» и процессом обучения; установление характера связей (по материалам А. Н. Троян). Обсуждение методики и алгоритма анализа занятия; возможностей анализа занятия с помощью других технологий АД *(проблемная лекция)*.

Тема 2.3. Технология анализа исходного состояния. Освоение технологии на выбранном объекте *(семинар с элементами деловой игры)*.

Тема 2.4. Технология факторного анализа. Освоение технологии на выбранном объекте *(семинар с элементами деловой игры)*.

Тема 2.5. Технология анализа ситуации по результатам. Освоение технологии на выбранном объекте *(семинар с элементами деловой игры)*.

Тема 2.6. Специфика применения технологий анализа. Обсуждение вопросов: «возможности и ограничения технологий в решении задач АД»; «технологии и объекты АД в ДОУ» *(семинар с элементами «мозгового штурма»)*.

Основное содержание разделов

Раздел 1. Теоретические основы аналитической деятельности в ДОУ.

Анализ зависит от своего объекта. В деятельности ДОУ анализируются различные по своей сути объекты: организационная система (основной объект анализа руководителя), образовательный процесс (основной объект анализа педагога), профессиональная деятельность, финансовая деятельность учреждения, состояние здоровья детей и т. д., что позволяет говорить о разных типах анализа: педагогическом, психологическом, медицинском, экономическом, социологическом. Каждый тип анализа подчиняется общим требованиям аналитической деятельности, но и использует специфические методики. В деятельности руководителя ДОУ находят отражение все типы анализа.

Педагогический анализ – это процесс познания, отражающий определенную часть действительности – педагогическую (Ю. А. Конаржевский). Целью педагогического анализа в ДОУ является изучение образовательного процесса, его объективная оценка, выделение причин, определяющих уровень образовательной работы и последующая выработка на этой основе рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса ДОУ (по определению А. Н. Троян). Выделяют особенности педагогического анализа, позволяющие отличать его от других типов анализа:

1) широта диапазона (охватывает разнообразные компоненты образовательного процесса);

2) охват разных субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей) и необходимость проникновения в сущность процессов, протекающих в разновозрастных коллективах (педагогический коллектив, детский коллектив);

3) активное вмешательство аналитика в изучаемые процессы.

Готовность к аналитической деятельности – это свойство личности, которая выражает степень усвоения личностью социального опыта, определяющего аналитическую деятельность, и способности пользоваться этим опытом при решении аналитических задач.

В составе готовности к аналитической деятельности можно выделить теоретическую и профессионально-практическую составляющие. *Теоретическая готовность* предполагает усвоение

социального опыта, касающегося аналитической деятельности, и формирует когнитивный опыт личности, включающий знания и их влияние на активизацию личности к этой деятельности. *Профессионально-практическая готовность* предполагает овладение аналитической деятельностью, т. е. приобретение профессионального опыта ее осуществления.

Основные достижения социального опыта, определяющие специфику аналитической деятельности в образовании и в ДОУ.

Абстрактное толкование термина «анализ» схоже и в философии, и в психологии, и в педагогике, и в теории управления: это процедура разложения изучаемого предмета (явления, процесса) на составные элементы (признаки, свойства, отношения), каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть расчлененного целого.

В *философии* категория «анализ» представлена в рамках теории познания, которая истолковывается как с позиции метафизики (И. Кант и др.), так и с позиции диалектики (идеалистической – Г. Гегель и др., материалистической – Ф. Энгельс и др.). Использование материалистической диалектики как методологической основы аналитической деятельности в образовании раскрыто Ю. А. Конаржевским.

В отечественной философии изучение анализа нашло отражение в работах Е. М. Бабосова, А. Н. Елсукова, Б. М. Кедрова, П. В. Копнина, В. С. Степина и т. д. Анализ рассматривается как сторона познавательного процесса и как метод познания. Философы отмечают диалектическую взаимосвязь анализа и синтеза в познавательной деятельности, их единство проявляется в том, что анализ невозможен без синтеза, а синтез без анализа.

Итак, в философии анализ и синтез определяются как единые и противоположные стороны диалектического метода познания. С точки зрения современных исследований (Г. Г. Гранатов) данное свойство анализа и синтеза обозначается как дополнительность. Ученый рассматривает дополнительность не как простое дополнение чего-то чем-то, а как гармоничное асимметричное единство, как естественное устойчивое одновременное сосуществование, взаимодействие противоположных начал, но обычно неодновременно и неодинаково яркое или активное внешнее их проявление.

В *психологии* анализ и синтез понимаются как взаимосвязанные и взаимозависимые (дополнительные) стороны единого мыслительного процесса – Л. С. Выготский, В. Т. Носатов, С. Л. Рубинштейн и др. «Анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления

о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого… Анализ без синтеза порочен; попытки одностороннего применения анализа вне синтеза приводят к механистическому сведению целого к сумме частей» (С. Л. Рубинштейн).

Выявление двух типов познавательной деятельности – практической и теоретической, отразилось в исследовании *соотношения эмпирического и теоретического анализа*. В. С. Степин и А. Н. Елсуков эмпирический (практический) анализ связывают с изучением внешних признаков и свойств явлений, а теоретический – с выяснением сущности явлений.

В. Т. Носатов эмпирическим анализом называет сравнение значительного ряда сходных между собой объектов; собственно же анализом (теоретическим) считает выяснение человеком внутреннего содержания объектов. Ученый указывает, что понимание анализа в эмпирическом плане не отвечает требованию диалектического единства анализа и синтеза как мыслительных операций. Теоретический анализ позволяет изучать причинно-следственные связи и устанавливать сущность того или иного явления, он характеризует центральное звено в движении познания от эмпирического уровня до теоретического и затем к практике.

Рассмотрение *анализа как деятельности* должно проводиться с учетом положений психологической теории деятельности. Ведущими разработчиками теории деятельности являются С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев.

А. Н. Леонтьевым обосновано общее строение деятельности и введена категория предметной деятельности («предмет деятельности есть ее действительный мотив»). В качестве детерминант деятельности автор рассматривает мотив – цель – условие; эти компоненты структурируют соответственно уровни: собственно деятельности, действия и операции. А. Н. Леонтьев указывает, что основными составляющими деятельности выступают действия.

Аналитическая деятельность построена на диалектической взаимосвязи, дополнительности анализа и синтеза, тем самым, включает в свой состав как аналитические, так и синтетические действия. В *дошкольной педагогике* алгоритм действий педагогического анализа был предложен еще Е. А. Аркиным (применительно к изучению передового педагогического опыта). Е. А. Аркин понимает педагогический анализ как целенаправленный процесс познания педагогического явления, предполагающий: получение представлений об объекте в целом – первоначальный синтез; разбор, проверку каждого

звена, этапа объекта под углом зрения поставленной задачи, выделение существенного, группировку фактов – собственно анализ или анализ в узком смысле слова; соединение всех звеньев, расчлененных анализом «в одну, крепко спаянную цепь», получение общей «цельной, яркой картины» оценки, объекта в целом – заключительный синтез.

В *теории управления образованием*, опираясь на специфику процесса познания, взаимосвязь анализа и синтеза, системный подход, Ю. А. Конаржевский представил ход аналитической деятельности как совокупность ряда этапов. В исследовании А. Н. Троян также отмечается, что результативность аналитической деятельности определяется методикой ее реализации, основанной на диалектическом единстве процессов анализа и синтеза, нацеленной на теоретический анализ, осуществляемый с помощью системного подхода. Системный подход ориентирует аналитическую деятельность на рассмотрение объектов изучения в виде систем, то есть совокупностей элементов, связанных взаимодействием и в силу этого выступающих как единое целое по отношению к окружающей их среде (И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин).

Этапы аналитической деятельности (Ю. А. Конаржевский).

Этап предварительного ознакомления с объектом анализа связан с восприятием явления. Он начинается со сбора материала, продолжается классификацией полученной информации и завершается формированием общего представления об анализируемом объекте, разработкой и планированием замысла анализа.

Этап морфологического описания объекта анализа. На этом этапе объект анализа принимается за систему и расчленяется на более простые составные части (подсистемы, элементы). Расчленение объекта анализа проводится с целью раскрытия его содержания, поэтому должно сопровождаться характеристикой каждого элемента. Морфологическое описание заключается также в вычленении и систематизации факторов, предшествующих появлению объекта анализа.

Этап описания структуры объекта анализа заключается в изучении микро– и макроструктуры объекта анализа и их взаимодействия. Микроструктура характеризует внутренний способ связей элементов и определяет системообразующие связи, то есть способствует выявлению сущности объекта. Макроструктура определяет способ внешних связей объекта с факторами-условиями, от наличия которых зависит возникновение или исчезновение следствия, но которое они сами по себе не продуцируют, и факторами-причинами, которые

по отношению к следствию выступают одновременно и как причины трансформации следствия, и как условия, необходимые для его возникновения. Конечная задача этапа заключается в установлении внутренних и внешних факторов-причин, обусловивших появление объекта анализа.

Этап определения причины нацелен на выделение основного фактора-причины, исходя из результатов предшествующего этапа.

Этап обобщения. Процесс аналитической деятельности завершается синтезированием. Этот этап предполагает формулировку обоснованных выводов и предложений по совершенствованию объекта анализа.

Системный подход является методологической основой осуществления аналитической деятельности, а *системный анализ* считают ее *нормативной технологией*.

Цель системного анализа – разрешение сложных проблем по приближению имеющегося состояния системы к идеальному. Специфика системного анализа заключается в том, что он применим в отношении системных объектов.

С точки зрения управления необходимо рассматривать дошкольное учреждение (основной объект аналитической деятельности руководителя) как организационную (социальную) систему (А. Н. Троян). Одной из особенностей организационных систем является связь с внешней средой. Открытость ДОУ внешней среде определяет влияние на его жизнедеятельность как внутренней среды, так и внешних факторов.

В качестве элементов внутренней среды ДОУ, опираясь на теорию менеджмента, А. Н. Троян рассматривает цель, кадры и организационную структуру, средства и образовательный процесс.

В рамках исследований преподавателей кафедры управления образованием МаГУ был выделен оптимальный состав элементов внешней среды: государственные требования (предъявляемые учреждению государственными органами управления), учредитель ДОУ, семья (как основной заказчик услуг ДОУ), школа (как следующая ступень в системе непрерывного образования для выпускника детского сада) и конкуренты ДОУ (образовательные учреждения, оказывающие аналогичные услуги).

Алгоритм системного анализа представлен четырьмя аспектами: составным, структурным, функциональным, генетическим (Ю. А. Конаржевский). Охарактеризуем реализацию данных аспектов применительно к системе «дошкольное образовательное учреждение»:

1) Составной (или морфологический) аспект системного

анализа – характеристика элементов внутренней и внешней среды ДОУ.

2) Структурный аспект системного анализа – характеристика связей между элементами внутренней среды ДОУ и между ДОУ и внешней средой.

Можно выделить три основных типа связей:

• связи порождения (системообразующие) – дают возможность установить источник, определяющий тот или иной элемент системы (например, элемент внешней среды «учредитель» является источником для элемента внутренней среды «средства»);

• связи развития – характеризуют качественные изменения, происходящие в одном элементе под влиянием развития других (например, во внутренней среде ДОУ развитие элемента «кадры» определяет качественные изменения в элементе «образовательный процесс»);

• связи управления (изменения) – характеризуют воздействие одного элемента на другой, вызывающее его изменения (например, социальный заказ семьи (внешняя среда) может повлиять на изменения в содержании образовательного процесса ДОУ (внутренняя среда)).

3) Функциональный аспект системного анализа – характеристика взаимодействия элементов ДОУ и взаимодействия ДОУ (как целостной системы) с внешней средой при выполнении элементами своих функций.

4) Генетический аспект системного анализа – характеристика процесса смены режимов жизнедеятельности ДОУ (становления, стабильного функционирования, развития, угасания).

Значение системного анализа велико при выработке решений стратегического характера. Однако его реализация предъявляет очень высокие требования к мышлению руководителей, и это ограничивает широкое распространение данной технологии.

В современных условиях усилилась значимость аналитической деятельности работников ДОУ. *Аналитическая деятельность* является *компонентом профессиональной деятельности* и *педагога* (воспитателя, педагога-специалиста), и *руководителя* (заведующего, заместителя заведующего по учебно-воспитательной работе).

Характеристика общности данных видов деятельности имеется в работах Ю. В. Васильева, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, В. А. Сухомлинского. Авторы отмечают управленческий характер деятельности педагога и педагогическую направленность управленческой деятельности в социальных системах. В. А. Сухомлинский связывал руководство педагогическим коллективом с руководством умственным трудом

учащихся. Ю. В. Васильев, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина указывают на схожесть структуры педагогической и управленческой деятельности. В. А. Сластенин, считая педагогические задачи задачами социального управления, анализирует педагогическую деятельность с точки зрения управления.

Значимость анализа в профессиональной деятельности подчеркивается многими учеными (в исследованиях говорится об аналитических способностях, аналитической культуре и др.), однако *самостоятельность анализа* признается не всеми.

Функции анализа в деятельности педагога (по З. В. Ильченко):

1. Позитивно-теоретическая: соотнесение действий педагога с требованиями педагогической теории, выяснение условий, обеспечивающих успешное протекание образовательного процесса.

2. Критическая: критическое осознание причин трудностей и недостатков, которые мешают достигнуть нужного результата.

3. Практически-действенная: повторение и совершенствование положительных образов, а также перестройка действий в соответствии с конкретными условиями работы.

Ю. А. Конаржевский доказал самостоятельность аналитической деятельности руководителя (при изучении *анализа как функции управления*). В качестве аргументов он выделил в аналитической деятельности все признаки (семь), которыми должен обладать тот или иной вид управленческой деятельности, чтобы его можно было считать самостоятельной функцией. Наиболее важными признаками являются специфичность цели, содержания аналитической деятельности и системность этого содержания.

Целью аналитической деятельности является обеспечение глубины познания информации о состоянии анализируемого объекта.

Для определения специфичности содержания аналитической деятельности Ю. А. Конаржевский использует классификацию видов управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения: познавательный вид в единстве его перцептивного, мнестического, мыслительного и имаженитивного компонентов; конструктивный, организаторский и коммуникативный виды. При этом Ю. А. Конаржевский считает, что мыслительная деятельность лежит в основе только педагогического анализа, что это единственная из функций управления, которая позволяет провести сопоставление фактов и выйти на обобщенное представление об объективной

образовательной действительности.

Системное содержание аналитической деятельности Ю. А. Конаржевский понимает в двух планах: во-первых, по отношению к анализируемым объектам, которые необходимо рассматривать с позиции системы; во-вторых, по отношению к самой аналитической деятельности, которая должна приобретать целостный, системный характер.

Итак, аналитическая деятельность обладает самостоятельностью, является познавательным компонентом профессиональной деятельности и носит системный характер.

Раздел 2. Технологии аналитической деятельности в ДОУ.

В настоящее время освоение теории менеджмента позволяет использовать не только системный анализ, но и другие технологии аналитической деятельности. Вопросы применения различных технологий аналитической деятельности в управлении образовательными учреждениями поднимались в работах Ю. А. Конаржевского, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, А. Н. Троян и др.

Проблема владения различными технологиями аналитической деятельности и их использования в процессе управления ДОУ определяется взаимосвязью анализа с такими функциями управления как планирование, контроль, регулирование. Анализ позволяет повысить уровень объективности и реалистичности плановых документов, обеспечивает действенность контроля, создает основу для эффективных регулирующих воздействий на объект управления.

Другие *технологии аналитической деятельности* можно рассматривать как *гибкие*:

• анализ исходного состояния;

• факторный анализ или анализ силового поля;

• анализ ситуации по результатам или проблемно-ориентированный анализ.

Гибкость указанных технологий проявляется, с одной стороны, в отражении определенных аспектов нормативной технологии, с другой стороны, в предоставлении возможности руководителю решать специфические аналитические задачи. Специфика каждой из технологий заключается:

• в целях аналитической деятельности;

• в связях анализа с другими управленческими функциями;

• в соотнесении используемой технологии с определенным режимом жизнедеятельности ДОУ;

• в подходах к выяснению сущности анализируемого объекта, т. е. к установлению причинно-следственных связей. Возникновение причинно-следственной связи характеризуется цепочкой «условие – причина – следствие». Отправной точкой анализа в различных технологиях может стать любое из звеньев этой цепочки.

Подходы к установлению причинно-следственных связей в гибких технологиях представлены на рисунке.

Рассмотрим гибкие технологии аналитической деятельности, исходя из данных показателей.

Анализ исходного состояния. Цель – изучение наличного состояния деятельности учреждения и определение перспектив дальнейшей работы. Данная технология анализа тесно связана с функцией планирования и актуальна при становлении деятельности ДОУ и при смене режима жизнедеятельности – переходе от функционирования к развитию ДОУ (применяется при разработке программ развития ДОУ). В технологии анализа исходного состояния в качестве изучаемых элементов выступают внутренние и внешние условия объекта анализа, которые в дальнейшем могут стать факторами (причинами), обусловливающими ожидаемые результаты (следствия). Данная технология предполагает следующий алгоритм действий: характеристика внешних и внутренних условий – установление сильных и слабых сторон – выделение противоречий (несогласованности, несоответствия между элементами, например, между социальным заказом и состоянием образовательного процесса) – постановка проблем (вопросов, решение которых представляет интерес) – формулирование целей и управленческих действий.

Факторный анализ. Цель – диагностика деятельности учреждения и разработка плана изменений. Данная технология актуальна при осмыслении хода преобразований в деятельности ДОУ (режим развития) и при анализе итогов деятельности ДОУ (применяется при годовом анализе), тесно связана с функцией регулирования и контроля. Сущность технологии факторного анализа заключается в выделении и осмыслении факторов, способствующих и противодействующих достижению поставленных целей в отношении объекта анализа, чтобы внести необходимые коррективы в осуществляемую деятельность. Алгоритм представлен следующими действиями: уточнение цели – установление факторов (причин) – дифференциация их на способствующие и противодействующие – ранжирование

факторов – построение плана изменений.

Анализ ситуации по результатам. Цель – изучение результатов деятельности учреждения за истекший период, выявление имеющихся проблем. Технология связана с подведением итогов деятельности ДОУ, а значит, в первую очередь с функцией контроля, в дальнейшем – с планированием, может применяться в разных режимах жизнедеятельности ДОУ. Анализ ситуации по результатам начинается с изучения следствия: выстраиваются логические связи между результатами и причинами, обусловившими состояние объекта, а затем между причинами и условиями, определившими действенность причин. Алгоритм включает следующую совокупность действий: выяснение результатов (следствий), сравнительный анализ достигнутых и ожидаемых результатов – установление определивших их факторов и формулировка проблем – выявление условий, сделавших факторы действенными – выделение центральных проблем.

Овладение различными технологиями аналитической деятельности позволит руководителям повысить качество определения перспектив жизнедеятельности учреждения, регулирования различных процессов, протекающих в учреждении, оценки результатов деятельности учреждения и т. д., а также выбрать технологию, наиболее отвечающую содержанию поставленной управленческой задачи.

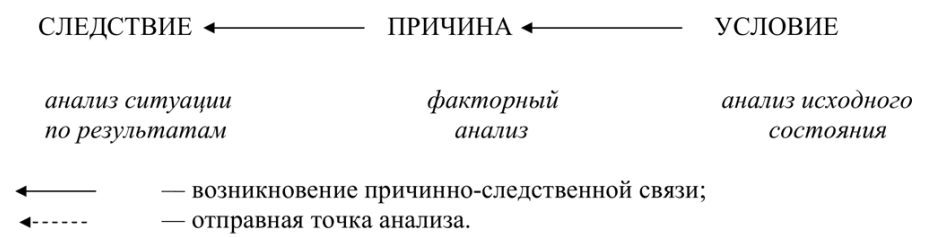


Рис. 1. Схема установления причинно-следственных связей в гибких технологиях

Рис. 1. Схема установления причинно-следственных связей в гибких технологиях

Методика проведения семинарских занятий

Семинары, связанные с овладением технологиями аналитической деятельности *(темы 2.3, 2.4, 2.5)*, проводятся с использованием элементов деловой игры. Данные семинары имеют ролевую «инструментовку». Вводятся следующие роли: специалисты, эксперты, консультант (преподаватель).

Содержание семинаров предполагает анализ предложенных студентам объектов деятельности ДОУ с применением одной из технологий аналитической деятельности. Деловая игра включает ряд этапов:

1 этап – распределение и конкретизация функций участников, знакомство с объектами анализа, определение задач аналитической деятельности, регламента работы;

2 этап – индивидуальное решение аналитических задач всеми студентами;

3 этап – обсуждение аналитических задач в творческих группах (4–5 человек), состоящих из специалистов, и в группе экспертов. Задача творческих групп – выслушать мнение членов группы и принять оптимальное решение; задача экспертной группы – разработать критерии оценки результатов аналитической деятельности творческих групп, представить собственное решение;

4 этап – экспертиза результатов аналитической деятельности творческих групп. Эксперты выслушивают мнения групп, рассматривают предложенные решения с позиции критериев оценки, сопоставляют с собственным решением;

5 этап – преподаватель подводит итоги игры и аналитической деятельности. В течение игры преподаватель, выполняя функции консультанта, оказывает помощь при решении аналитических задач на индивидуальном этапе; экспертной группе при оценке работы творческих групп.

На завершающем семинаре *(тема 2.6)* студенты представляют опыт, полученный при освоении аналитической деятельности, рассматривая проблему преломления технологий анализа к различным задачам и объектам аналитической деятельности. Семинар проводится в виде «мозгового штурма». Следуя правилам «мозгового штурма», участники сначала выдвигают как можно больше идей по проблеме, не подвергая их критике *(этап «генерации»)*, а потом выделяют основные идеи, развивают и обсуждают их *(этап «анализа»)*. Группа управления,

в которую входят 2–3 студента и преподаватель, руководит ходом «мозгового штурма». Участников можно поделить на группы генераторов и аналитиков, а можно предоставить всем студентам возможность поучаствовать в этапах и анализа, и генерации идей.

ПРОГРАММА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

№	Темы	Задания для самостоятельной работы
1.1.	Роль и место анализа в деятельности ДОУ	Ответить на вопросы анкеты (Основы аналитической деятельности педагога и руководителя дошкольного образовательного учреждения: метод. рекомендации для студентов к курсу по выбору. — Магнитогорск: МГПИ, 1999. — С. 4—5) и сформулировать вопросы по проблеме курса
1.2.	Категория анализа в философии, психологии, педагогике, управлении	Рассмотреть, как освещаются вопросы АД в теории менеджмента, выделить основные тенденции (использовать разнообразные пособия по менеджменту)
		Составить тезаурус категории «АД» (словарь или свод данных, полностью охватывающих термины, понятия сферы АД)
1.3.	Аналитическая деятельность как компонент профессиональной деятельности работника ДОУ	Изучить подходы к АД, предлагаемые в работах по управлению образованием — Ю.А.Конаржевского, В.С.Лазарева, А.М.Моисеева, М.М.Поташника
		Разработать перечень требований к АД работника ДОУ (педагога или руководителя)
2.1.	Гибкие технологии аналитической деятельности в ДОУ	Конкретизировать алгоритмы для изученных гибких технологий АД, предложенные в лекции, основываясь на сущности АД
2.2.	Системный анализ занятия воспитателя с детьми в ДОУ	Разработать методику системного анализа какого-либо образовательного объекта (модель, алгоритм, методы сбора информации)
2.3.	Технология анализа исходного состояния	Проанализировать объект анализа, который рассматривался в ходе деловой игры, с помощью другой технологии
2.4.	Технология факторного анализа	
2.5.	Технология анализа ситуации по результатам	
2.6.	Специфика применения технологий анализа	Сравнить известные технологии анализа, определить показатели для сравнения

Примерный перечень вопросов к зачету

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ:

1. Сопоставить эмпирический и теоретический виды анализа.
2. Охарактеризовать понятие «системный анализ».
3. Указать возможности и ограничения системного анализа.
4. Охарактеризовать специфику анализа как вида деятельности.
5. Доказать самостоятельность аналитической деятельности (как функции управления).
6. Выделить место аналитической деятельности в познавательной деятельности.
7. Пояснить термин «технология анализа».
8. Охарактеризовать нормативную технологию аналитической деятельности.
9. Охарактеризовать основные этапы аналитической деятельности.
10. Сопоставить основные этапы аналитической деятельности с операциями анализа и синтеза.
11. Выделить требования к осуществлению аналитической деятельности.
12. Выделить роль и место анализа в педагогической деятельности.
13. Выделить роль и место анализа в управленческой деятельности.
14. Охарактеризовать основные объекты аналитической деятельности педагога и руководителя в ДОУ.

РАЗДЕЛ 2. ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ:

1. Представить алгоритм технологии анализа исходного состояния.
2. Представить алгоритм технологии факторного анализа.
3. Представить алгоритм технологии анализа ситуации по результатам.
4. Выделить задачи аналитической деятельности в ДОУ, которые могут быть наиболее результативно решены с помощью технологии анализа исходного состояния.

5. Выделить задачи аналитической деятельности в ДОУ, которые могут быть наиболее результативно решены с помощью технологии факторного анализа.

6. Выделить задачи аналитической деятельности в ДОУ, которые могут быть наиболее результативно решены с помощью технологии анализа ситуации по результатам.

7. Сравнить технологии анализа по показателю «связь с функциями управления».

8. Сравнить технологии анализа исходного состояния и факторного анализа по показателю «определение причинно-следственной связи».

9. Сравнить технологии анализа исходного состояния и анализа ситуации по результатам по показателю «определение причинно-следственной связи».

10. Сравнить технологии факторного анализа и анализа ситуации по результатам по показателю «определение причинно-следственной связи».

11. Сопоставить содержание технологии анализа исходного состояния с основными этапами аналитической деятельности.

12. Сопоставить содержание технологии факторного анализа с основными этапами аналитической деятельности.

13. Сопоставить содержание технологии анализа ситуации по результатам с основными этапами аналитической деятельности.

Список рекомендуемой литературы

1. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: методол. проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.

2. Аркин, Е. А. О педагогическом опыте / Е. А. Аркин // Дошкольное воспитание. – 1940. – № 2–3. – С. 47–58.

3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

4. Багаутдинова, С. Ф. Основы аналитической деятельности педагога и руководителя дошкольного образовательного учреждения: методические рекомендации для студентов к курсу по выбору / С. Ф. Багаутдинова. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – 16 с.

5. Гранатов, Г. Г. Понятие дополнительности в «Психологии и педагогике мышления»: методическое пособие / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МГПИ, 1994. – 33 с.

6. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

7. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

8. Лазарев, В. С. Как разработать программу развития школы: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М.: Новая школа, 1993. – 48 с.

9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

10. Моисеев, А. М. Нововведения во внутришкольном управлении / А. М. Мои-сеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики; под ред. А. М. Моисеева. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 232 с.

11. Носатов, В. Т. Психологическая характеристика анализа как основы теоретического обобщения / В. Т. Носатов // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 46–54.

12. Программы развития дошкольных образовательных учреждений / под ред. А. Н. Троян. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 40 с.

13. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

14. Степин, В. С. Методы научного познания / В. С. Степин,

А. Н. Елсуков. – Минск: Высшая школа, 1974. – 152 с.

15. Троян, А. Н. Педагогический анализ занятий в детском саду: методические указания для студентов факультета дошкольного воспитания и руководителей дошкольных учреждений / А. Н. Троян. – Магнитогорск: МГПИ, 1988. – 10 с.

16. Троян, А. Н. Управление дошкольным образовательным учреждением: учеб. пособие / А. Н. Троян. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 123 с.

17. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Санникова Л. Н., к.п.н. Моделирование образовательного процесса в ДОУ

доцент кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

Современное состояние дошкольного образования характеризуется как вариативное и полипрограммное, что определяет необходимость для каждого дошкольного учреждения выстраивать индивидуальную модель целостного образовательного процесса. Актуальность проблемы обусловлена отсутствием единых подходов к моделированию образовательного процесса ДОУ, а также недостаточной готовностью педагогов к данному виду деятельности.

Спецкурс направлен на подготовку студентов факультета дошкольного образования к моделированию образовательного процесса ДОУ.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель курса: становление готовности студентов к моделированию и экспертизе образовательного процесса в дошкольном учреждении.

1.2. Задачи курса:

1) Закрепить знания студентов об образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения, раскрыть основы моделирования и экспертизы образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

2) Формировать понимание сущности экспертизы образовательного процесса ДОУ, технологии ее применения и значимости экспертизы в моделировании образовательного процесса.

3) Формировать интерес студентов к применению методов моделирования и экспертизы образовательного процесса ДОУ.

4) Способствовать освоению студентами методов моделирования и экспертизы образовательного процесса ДОУ.

1.3. Требования к уровню освоения содержания курса:

Студенты, прослушавшие данный курс, должны показать следующий уровень освоения знаний:

• осведомленность и осознанность: студент имеет достаточные знания об образовательном процессе дошкольного учреждения и методе моделирования, понимает сущность экспертизы образовательного процесса ДОУ и технологии ее применения;

• действенность: студент проявляет интерес к моделированию и экспертизе образовательного процесса ДОУ; признает значимость метода экспертизы в моделировании образовательного процесса ДОУ.

2. СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

2.1. Разделы курса

1) Образовательный процесс дошкольного учреждения.

2) Основы моделирования образовательного процесса в ДОУ.

3) Роль экспертизы в моделировании образовательного процесса ДОУ.

Основное содержание разделов

Тема 1. Образовательный процесс: основные теоретические положения

Характеризуя образовательный процесс ДОУ, необходимо обратиться к общим положениям теории целостного педагогического процесса. Изучением сущности педагогического процесса занимались многие ученые – П. Ф. Каптерев, Ю. К. Бабанский, Б. Т. Лихачев и другие.

Педагогический процесс рассматривается учеными как:

• совокупность таких процессов как обучение, воспитание, формирование, развитие детей (П. Ф. Каптерев);

• развивающееся взаимодействие субъектов и объектов воспитания, направленное на решение задач образования, воспитания и развития воспитуемых (Ю. К. Бабанский);

• обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности (И. П. Подласый).

В исследованиях И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина и др. указывается, что необходимо отходить от традиционного понимания педагогического процесса, когда основной характеристикой данного понятия выступает деятельность педагога как субъекта педагогического процесса. Авторы отмечают, что необходимо приближение понятия «педагогический процесс» к современному пониманию образования, основной принцип которого на сегодняшний день заключается в приоритете субъект-субъектных отношений педагога и учащегося.

Несмотря на то, что исследователями неоднозначно трактуется понятие «образовательный процесс», сущность образовательного и педагогического процессов учеными рассматривается с позиции системного подхода, в частности, такого системного свойства как целостность.

Представляя образовательный (педагогический) процесс как систему исследователи выделяют в нем следующие компоненты:

• целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный (Ю. К. Бабанский);

• субъекты и объекты педагогического процесса, его содержание, организационно-управленческий комплекс, педагогическая диагностика, критерии эффективности педагогического процесса, организация взаимодействия с общественной и природной средой (Б. Т. Лихачев);

• квалификация педагогов и присвоенная ранее учащимися образованность, образовательные отношения, взаимодействие участников образовательного процесса, вовлеченность участников в реализацию образовательных отношений (Г. Н. Сериков).

Подводя итог краткому обзору различных авторских представлений об образовательном процессе в общей педагогике, следует выделить, что образовательный процесс – это многозначное, сложное понятие, при изучении которого необходимо учитывать различные аспекты этого явления.

Контрольные вопросы и задания.

1. Какое из определений наиболее полно отражает сущность образовательного процесса?

2. Раскройте подробнее один из авторских подходов к структурированию образовательного процесса.

Тема 2. Особенности образовательного процесса ДОУ

Применение понятия «образовательный процесс» в дошкольной педагогике является неоднозначным.

В ряде нормативно-правовых документов (в частности в «Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении»), регламентирующих деятельность ДОУ, используется термин «образовательный процесс». Однако в практике ДОУ чаще употребляется понятие «педагогический процесс».

Проанализировав исследования таких авторов, как А. П. Усова, Т. С. Комарова, И. А. Орлянская, В. В. Кондратова и многих других, А. Н. Троян пришла к выводу, что в дошкольной педагогике педагогический процесс ДОУ рассматривался не как самостоятельное явление, а в связи с решением других проблем. Именно поэтому нет единой точки зрения в определении педагогического процесса ДОУ. Однако общим для многих определений является то, что ребенок представлен как объект педагогических воздействий со стороны взрослых, что не соответствует современным принципам организации образовательной работы в ДОУ.

Представляя образовательный процесс ДОУ как целостную систему, следует отметить, что на сегодняшний день также нет единства подходов в выделении состава и структуры образовательного процесса в ДОУ.

Изучение целостности образовательного процесса ДОУ исследователи проводили через такие проблемы, как:

• развитие игры (Е. И. Тихеева),

• обучение дошкольников (А. П. Усова, Р. С. Буре);

• взаимосвязь игры и обучения (Т. М. Бабунова);

• планирование воспитательно-образовательной работы (Т. С. Комарова);

• развитие детской самостоятельности (И. А. Орлянская);

• организация и содержание трудовой деятельности дошкольников (Л. И. Сайгушева) и др.

Традиционным для дошкольной педагогики является выделение в образовательном процессе ДОУ следующих компонентов: игры, труда, учебно-познавательной, самостоятельной художественной деятельности и связанных с данными видами деятельности образовательных задач.

В методических рекомендациях Н. А. Коротковой и Н. Я. Михайленко образовательный процесс рассматривается с позиции взаимодействия взрослого и детей. На основании этого в образовательном процессе ДОУ условно выделяются три компонента: специально-организованное обучение в форме занятий; совместная деятельность взрослого с детьми; свободная самостоятельная деятельность детей.

В ряде образовательных программ и технологий в основу структурной единицы образовательного процесса ДОУ положен принцип тематизма. Предложенные темы объединяют различные виды деятельности и формы организации детей.

Опираясь на организационно-управленческий подход, А. Н. Троян выделяет следующие компоненты в структуре образовательного процесса ДОУ: диагностический анализ, планирование, педагогическое мероприятие, итоговый анализ.

Таким образом, анализ литературы по проблеме показал, что отсутствует четкость и однозначность авторских позиций как в определении понятия «образовательный процесс ДОУ», так и в выделении его компонентов.

Контрольные вопросы и задания.

1. Выделите особенности образовательного процесса дошкольного учреждения.

2. Объясните существование различных авторских подходов к структурированию образовательного процесса дошкольного учреждения.

Тема 3. Организация образовательного процесса в ДОУ

В истории отечественной дошкольной педагогики было несколько вариантов построения образовательного процесса.

Один из вариантов организации образовательного процесса – по организующим моментам. Вся жизнь детей в определенные промежутки времени была сосредоточена вокруг организующих

моментов. Каждый организующий момент строился на основе следующих частей программы. Раскрывалось содержание каждого подраздела, и предлагались конкретные формы работы.

В дальнейшем стали применяться другие формы организации образовательного процесса: тематическая и комплексная. Сущность тематической формы заключается в том, что в качестве основы образовательного процесса выделялась какая-то тема. Содержание ее раскрывалось, как правило, на занятиях.

«Комплексы» – так называли комплексное построение образовательного процесса, характеризовались попыткой установить логическую взаимосвязь между разными разделами. В один «комплекс» входили различные виды деятельности детей или разное, но близкое по теме содержание.

Другой подход – организация образовательного процесса на основе выделения доминирующих образовательных целей. В качестве ведущей (доминирующей) цели выдвигается воспитательная задача. Ее содержание продиктовано особенностями развития детей на определенном возрастном этапе и конкретными задачами воспитания. Доминирующая цель определяет взаимосвязь и иерархию воспитательных и образовательных задач. От содержания доминирующих целей зависят порядок и взаимодействие разных видов деятельности. На первый план выходит то одна, то другая деятельность, наиболее оптимальная для реализации доминирующей цели. Другие виды деятельности не исключаются, а выполняют сопутствующую роль.

Каждый из названных подходов имеет и положительное, и негативное. До сих пор продолжается поиск наиболее оптимальной формы организации образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Полипрограммность и вариативность современного дошкольного образования позволяет педагогам творчески подходить к организации образовательного процесса ДОУ.

Существуют также и некоторые авторские подходы к организации образовательного процесса ДОУ. Наиболее интересен подход Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, которые считают, что кроме осознанного выбора образовательной программы необходимо в целостном образовательном процессе выделить определенные части, структурные составляющие. По мнению авторов, эти компоненты, с одной стороны будут учитывать цели образовательной программы, с другой стороны, позволят организовывать реальную жизнь детей в ДОУ.

Таким образом, анализ особенностей организации образовательного процесса в дошкольном учреждении показал,

что существуют различные подходы как общие, так и авторские. В основе многих из этих подходов лежит идея о выделении одного из элементов образовательного процесса (цели, задач, тем, форм взаимодействия и т. п.) и подчинении этому элементу всей организации образовательного процесса ДОУ.

Контрольные вопросы и задания.

1. Выделите положительные и отрицательные моменты в каждом из подходов к организации образовательного процесса.

Тема 4. Метод моделирования в педагогике

Модель – это искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Принципиальной особенностью метода моделирования, отличающей его от других методов научного познания, можно считать опосредованное изучение объекта, проводимое с помощью исследования другого объекта, аналогичного первому.

Метод моделирования применяется как для исследования структуры объекта – структурное моделирование, так и для исследования протекающих в нем процессов – функциональное моделирование.

Также выделяется предметное и знаковое моделирование. При предметном моделировании для исследования используется модель, воспроизводящая основные физические, динамические или функциональные характеристики изучаемого реального объекта. При знаковом моделировании моделями могут служить схемы, чертежи, формулы и т. п.

У педагогического моделирования есть «термин-партнер», часто сопровождающий его в научных текстах, – это проектирование. В некоторых публикациях эти термины используются как сопоставимые и подменяют друг друга, т. е. становятся, где это допустимо, синонимами.

Слово «проект» содержит несколько значений, и почти все они имеют отношение к педагогике.

Проектирование направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений (в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью его более глубокого осмысления). Компонентами проектной деятельности могут быть конкретные модели или модули, т. е. функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов образовательной системы.

Контрольные вопросы и задания.

1. Приведите примеры применения метода моделирования в дошкольном образовании.

Тема 5. Моделирование образовательного процесса в ДОУ

В практике дошкольного образования реализуются различные модели образовательного процесса ДОУ. Однако, несмотря на существование множества моделей образовательного процесса отсутствует сама технология моделирования.

Проблемой моделирования образовательных процессов занимаются многие исследователи. В теории общей педагогики особый интерес для нас представляет подход В. А. Ясвина. Автор выделяет следующие этапы моделирования образовательного процесса:

1. Определение образовательной идеологии и стратегии ее реализации.
2. Постановка конкретных целей и задач предстоящего проектирования.
3. Разработка содержания образовательного процесса с учетом потребностей всех субъектов образовательного процесса.
4. Разработка технологического компонента образовательного процесса, включающего организацию деятельности, организацию взаимодействия и организацию стимулов.
5. Разработка пространственно-предметного компонента образовательного процесса.
6. Разработка социального компонента образовательного процесса, который должен удовлетворять следующим требованиям: взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями; преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса; авторитетность педагогов и т. п.
7. Проведение экспертизы разработанного проекта образовательного процесса.

Предлагаемая В. А. Ясвиным технология моделирования может быть использована и для моделирования образовательного процесса дошкольного учреждения.

Проблема моделирования образовательного процесса ДОУ поднимается в исследованиях Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой. По их мнению, создание собственной модели в условиях полипрограммности и вариативности заключается либо в конкретизации общеразвивающей программы к условиям ДОУ, в котором предполагается реализация данной программы; либо в сочетании общеразвивающих и специализированных

программ. Авторы предлагают при моделировании образовательного процесса ДОУ опираться на три структурных компонента образовательного процесса (регламентированная, совместная со взрослым и самостоятельная деятельность детей).

Один из вариантов моделирования образовательного процесса ДОУ представлен в исследованиях И. Б. Едаковой. По мнению автора, при проектировании образовательного процесса ДОУ необходимо осуществлять:

1. выделение цели и определение задач;

2. отбор содержания образовательного процесса:

• согласно двум типам обучения: а) спонтанное, результатом которого является то, что ребенок «сам берет» из окружающей среды, двигаясь как бы по собственной программе; б) специально-организованное и, следовательно, управляемые взрослыми);

• согласно принципам построения содержания образования с учетом личностно-ориентированного подхода.

Таким образом, можно отметить, что общим для всех подходов является выделение структурных компонентов образовательного процесса, которые выступают основой моделирования.

Контрольные вопросы и задания.

1. Выделите структурные компоненты образовательного процесса в каждом из авторских подходов к моделированию образовательного процесса.

Тема 6. Образовательная программа как модель образовательного процесса ДОУ

Основой модели образовательного процесса выступает образовательная программа.

В Законе РФ «Об образовании» под образовательной программой понимается нормативно-управленческий документ образовательного учреждения, характеризующий специфику содержания образования и особенности организации образовательного процесса.

В настоящее время образовательные программы классифицируются по нескольким основаниям. В Законе РФ «Об образовании» все программы разделяются на общеобразовательные и профессиональные. Программы дошкольного образования относятся к общеобразовательным программам.

Существуют различные подходы к структурированию образовательных программ.

Наиболее оптимальным для характеристики структуры дошкольной образовательной программы является подход,

представленный А. Н. Троян, согласно которому выделяются следующие компоненты:

1. Концептуальный компонент;
2. Целевой компонент,
3. Содержательный компонент,
4. Технологический компонент.

Остановимся подробнее на этих компонентах.

Концептуальный компонент. В нем определяются или формируются исходные теоретические концепции и философские основы, которые определяют отличия этой программы от другой, отражают ее новизну.

Целевой компонент. Цель программы рассматривается как идеальный предвосхищаемый результат. Цели программы выступают как системообразующий элемент в программе.

Содержательный компонент. Под содержанием программы понимается отобранный и определенным образом структурированный социально – культурный опыт, предлагаемый детям. Государственные стандарты дошкольного образования определяют направление проектирования образовательных программ, а также определяют обязательный минимум содержания образовательных программ.

Технологический компонент. Это описание действий, позволяющих достичь поставленных целей. Данный компонент программы может быть представлен в виде методических рекомендаций, конспектов, отдельных технологий.

Согласно Рекомендациям по экспертизе образовательных программ для ДОУ образовательные программы подразделяются на комплексные (включают в себя все основные направления развития ребенка) и парциальные (включают одно или несколько направлений).

Авторы Н. А. Михайленко и Н. Я. Короткова предлагают разделение программ на два типа: 1) общеразвивающие (базисные) и 2) специализированные (по эстетическому развитию, обучению иностранному языку, развитию математических способностей и т. п.).

На сегодняшний день актуальна проблема проектирования собственных образовательных программ в каждом дошкольном учреждении.

По мнению А. Н. Троян, при создании такой программы необходимо опираться на системно-ситуационный подход и предъявлять инвариантные требования к составу и структуре образовательных программ ДОУ (концептуальному, целевому, содержательному, технологическому компонентам и их

взаимосвязи). Однако автор не считает необходимым задавать жесткий алгоритм построения данного документа, в силу вариативности условий, в которых создается данная программа.

Данный документ выступает итогом моделирования образовательного процесса, т. к. позволяет учитывать цели и конкретные ситуации реализации образовательного процесса в ДОУ. Образовательная программа ДОУ должна отвечать не только требованиям, предъявляемым к своему составу и структуре, но и отражать структурные компоненты образовательного процесса.

Контрольные вопросы и задания.

1. Обоснуйте значимость создания образовательных программ в каждом конкретном дошкольном учреждении.

Тема 7. Место экспертизы в моделировании образовательного процесса ДОУ

Анализ различных подходов к моделированию образовательного процесса показал, что многие авторы едины во мнении о необходимости оценки результатов моделирования. Для этой цели исследователи предлагают применять различные методы: анализ, оценку, диагностику и т. п. Ряд авторов, в частности А. Н. Дахин, В. А. Ясвин и др., предлагают проводить экспертизу и включают ее в один из этапов моделирования (проектирования) образовательных объектов.

Так, по мнению А. Н. Дахина, экспертиза выступает в качестве первого и заключительного этапов проектирования. На первом этапе экспертиза проводится по таким направлениям как: замысел проекта, процесс его реализации, ожидаемые результаты, перспективы развития и распространения проекта. Экспертиза как итоговая процедура моделирования предполагает анализ и оценку результатов, вынесение корректирующих рекомендаций.

В исследованиях В. А. Ясвина по моделированию и проектированию образовательной среды экспертиза проводится на заключительном этапе проектирования образовательной среды для оценки проекта (модели) до начала его реализации. Экспертизу разработанного проекта автор предлагает проводить на основе таких параметров как: широта, интенсивность, степень осознаваемости и др. В. А. Ясвиным поднимается вопрос о необходимости осуществления экспертизы образовательной среды, т. е. проводить экспертизу уже реализуемой модели. Данная экспертиза позволит отслеживать развитие образовательной среды, целенаправленно корректировать это развитие и определять стратегию оптимизации образовательного

процесса.

Вопрос о проведении экспертизы в ходе проектирования образовательного процесса ДОУ поднимается в исследованиях И. Б. Едаковой. Экспертиза представляется как комплексная диагностика развития детей. Однако сложность осуществления такой процедуры, по мнению автора, заключается в неопределенности общих критериев развития детей, осваивающих разные развивающие программы.

Таким образом, исследователи отмечают необходимость проведения экспертизы в ходе моделирования образовательного процесса. Однако авторы по-разному подходят к выделению предмета экспертизы. В одном случае предлагается экспертиза самой модели, в другом – экспертизе подвергается образовательный процесс.

Контрольные вопросы и задания.

1. Обоснуйте необходимость включения экспертизы в технологию моделирования образовательного процесса.

Тема 8. Экспертиза как метод изучения образовательных объектов

Экспертиза, как метод изучения состояния объекта, применяется во многих отраслях человеческой жизни: в промышленности, юриспруденции, медицине и т. д.

Изучением экспертных методов в образовании занимались Ю. К. Бабанский, В. А. Гуружапов, Г. А. Сатаров, В. С. Черепанов и др.

Т. Г. Новикова под экспертизой понимает оценку состояния, выявляющую общественную значимость инициативы, ее реализованный потенциал, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию.

По мнению В. А. Гуружапова, экспертиза – это оценка авторитетными специалистами состояния объекта или процесса, причин возникновения события или возможных его последствий, перспектив использования вещей, ресурсов или принятие определенных решений.

Я. Г. Плинер и В. А. Бухвалов определяют педагогическую экспертизу как анализ и оценку функциональной эффективности структурных элементов школы, составление проекта их развития и плана его внедрения в практику работы школы.

Существуют различные классификации экспертизы. В зависимости от формы проведения выделяют индивидуальную, коллективную и комплексную экспертизу.

В процедуре экспертизы необходимо участие специалиста – эксперта.

Эксперт – в переводе с латинского означает “опытный”, специалист, знаток. Эксперт – это специалист, компетентный в экспертируемых вопросах, имеющий большой опыт практической работы и хорошую научную подготовку.

Эффективность экспертизы во многом зависит от выбора эксперта. С. Л. Братченко предлагает при выборе экспертов руководствоваться следующими характеристиками: личные качества, коммуникативная компетентность, методологическая и методическая грамотность, профессиональная подготовка.

Характеризуя методы экспертизы, следует разделить их на две основные группы: методы сбора информации об изучаемом объекте и методы обработки мнений экспертов.

Как отмечает В. С. Черепанов, метод экспертизы – это один из возможных подходов к всестороннему изучению сложных педагогических проблем. По мнению автора, при выборе метода экспертизы остается широкое поле для творческой импровизации.

К методам сбора информации относят базовые методы: беседа, анкетирование, опрос, наблюдение, интервьюирование и многие другие; дополнительные: тесты, эксперимент и др.

Контрольные вопросы и задания.

1. Дайте наиболее полное определение, отражающее суть педагогической экспертизы.

2. Сравните метод экспертизы с такими методами как мониторинг, диагностика, оценка, эксперимент.

Тема 9. Технология экспертизы образовательного процесса в ДОУ

Анализ литературы и опыт применения экспертизы в области образования показал, что в основном педагогическая экспертиза осуществляется поэтапно. Рассмотрим наиболее интересные подходы см. таблицу 1).

Таблица 1. **Этапы проведения педагогической экспертизы**

Ф.И.О. исследователей		
Н.Е. Архангельский, В.И. Зверева	**В.А. Ясвин**	**В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер**
– Формирование цели экспертизы и вопросов для экспертов. – Формирование правил проведения опроса или характеристики взаимоотношений. – Формирование групп экспертов. – Выбор способа оценки компетентности экспертов. – Формирование правил обработки мнений экспертов. – Проведение опроса и определение групповых оценок. – Определение способа согласованности экспертов	– Первый этап экспертизы: это сбор фоновой информации; – Второй этап: применение структурированных методик; – Итоговый этап: это экспертное заключение	– Анализ изучаемого объекта; – Оценка изучаемого объекта; – Вынесение экспертного заключения, содержащего разработанный проект развития изучаемого объекта и план его внедрения

Обобщая рассмотренные подходы, можно выделить четыре основных этапа проведения экспертизы образовательного процесса ДОУ: организационный, информационно-аналитический, оценочный и результативный.

Организационный этап включает в себя – постановку целей экспертизы и подбор экспертов для проведения экспертизы.

Информационно-аналитический этап предполагает сбор информации об образовательном процессе ДОУ, при помощи таких методов, как наблюдение, беседа, анкетирование, изучение документации и т. д.; выбор компонентов для анализа образовательного процесса, руководствуясь одним из подходов к характеристике его структуры; распределение собранной информации согласно выбранным компонентам.

Оценочный этап направлен на разработку уровней и критериев оценки (в соответствии с выбранными компонентами образовательного процесса ДОУ); оценку выбранного направления образовательного процесса, исходя из уровней.

Результативный этап включает в себя формулировку выводов по первому и второму этапам экспертизы (по анализу и оценке направления образовательного процесса) и определение методических рекомендаций по совершенствованию или развитию образовательного процесса.

Контрольные вопросы и задания.

1. Что понимается под технологией экспертизы?

Тема 10. Экспертное заключение – основа совершенствования образовательного процесса ДОУ

Экспертное заключение – результат педагогической экспертизы.

Содержание экспертного заключения будет определяться в зависимости от целей экспертизы.

Так, это может быть оценка изучаемого объекта, качественное описание объекта с его оценкой, проект (прогноз) развития изучаемого объекта на основе полученной оценки. Последнее трактование экспертного заключения представляет особый интерес.

По мнению В. А. Бухвалова и Я. Г. Плинера, второй этап экспертизы – проектирование – намного сложнее и представляет особую значимость. Проектирование предполагает совместную работу педагогов и администрации образовательного учреждения, а также экспертов. Экспертное заключение не должно состоять только из объективных оценок экспертов. По мнению авторов, экспертное заключение должно работать на создание программ

развития образовательных учреждений.

Таким образом, грамотно организованная экспертиза образовательного процесса дошкольного учреждения позволит получить не только объективную информацию, но и проект его совершенствования. Данный проект может быть использован при создании модели образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Контрольные вопросы и задания.

1. Дайте определение экспертному заключению.

2. Обоснуйте значимость экспертного заключения в моделировании образовательного процесса дошкольного учреждения.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Образовательный процесс ДОУ

1. Дать сравнительную характеристику понятиям «образовательный», «педагогический» и «учебно-воспитательный» процесс в общей и дошкольной педагогике.

2. Проанализировать Концепцию дошкольного воспитания (1989 г.), Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (2008 г.) и выделить определение образовательного процесса ДОУ и его компоненты.

Литература:

1. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9.

2. Типовое положение о ДОУ от 12.09.08 // Вестник образования. – 2008. – № 20, или Детский сад. Управление. – 2008. – № 11 (ноябрь), или Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11.

3. Учебники по общей и дошкольной педагогике, педагогические словари.

№ 2. Организация образовательного процесса в ДОУ

1. Проанализировать нормативно-правовые документы дошкольного образования и обозначить принципы и требования к организации образовательного процесса ДОУ.

Литература:

1. Закон РФ «Об образовании». – М., 1992 (см. в последней редакции на текущий год).

2. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9.

3. Типовое положение о ДОУ от 12.09.08 // Вестник образования. – 2008. – № 20, или Детский сад. Управление. – 2008. – № 11 (ноябрь), или Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11.

№ 3. Моделирование образовательного процесса в ДОУ

1. Составить таблицу по статье Н. Михайленко и Н. Коротковой. В таблице кратко отразить следующее: название модели, содержание модели, формы взаимодействия, развивающая среда, позиция взрослого, положительные и отрицательные стороны модели.

2. Разработать алгоритм (этапы, действия) моделирования

образовательного процесса ДОУ.

Литература:

1. Материалы лекции.

2. Михайленко, *Н. А.* Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада / Н. А. Михайленко, Н. Я. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9.

№ 4. Образовательная программа как модель образовательного процесса ДОУ

1. Выбрать одну из образовательных программ дошкольного образования и выделить ее компоненты.

2. Выбрать одну комплексную программу дошкольного образования и одну парциальную программу. Провести анализ целевого компонента каждой из программ и определить возможность сочетания данных программ между собой.

№ 5. Экспертиза как метод изучения состояния образовательных объектов

1. Провести анализ нормативно-правовой документации с целью определения области и особенностей применения экспертизы в дошкольном образовании. План работы с документами:

• найдите определение экспертизы;

• выделите предмет экспертизы;

• обозначьте цели и задачи экспертизы;

• определите степень разработанности механизма экспертизы (описание этапов, методов, критериев оценки, обработки результатов экспертизы и т. д.);

• представьте выводы о состоянии проблемы педагогической экспертизы в дошкольном образовании на основе изученного источника.

Литература:

1. О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях: метод. письмо МО РФ от 17.05.95 № 61/19-12 // Дошкольное образование в России: сб. действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов / ред. – сост. Р. Б. Стеркина. – М., 1997.

2. Об утверждении положения о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций // Вестник образования. – 2008. – № 12.

3. Рекомендации по аттестации руководящих и педагогических работников дошкольных образовательных учреждений // Вестник образования. – 1996. – № 10.

4. Рекомендации по экспертизе образовательных программ

для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации: метод. письмо МО РФ от 24.04.95 № 46/19-15 // Дошкольное образование в России: сб. действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов / ред. – сост. Р. Б. Стеркина. – М., 1997.

№ 6. Технология экспертизы образовательного процесса в ДОУ

1. Разработать технологию экспертизы образовательного процесса дошкольного учреждения.

Литература:

1. Братченко, С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения / С. Л. Братченко // Школьные технологии. – 2001. – № 3–4.

2. Бухвалов, В. А. Педагогическая экспертиза школы / В. А. Бухвалов, Я. Г. Плинер. – М.: Пед. поиск, 2000.

3. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Академия, 2002.

4. Санникова, Л. Н. Экспертиза образовательного процесса дошкольного учреждения / Л. Н. Санникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004.

Программа самостоятельной работы

№	Темы	Задания для самостоятельной работы
1	Образовательный процесс: основные теоретические положения	Дать сравнительную характеристику понятиям «учебно-воспитательный процесс», «педагогический процесс», «образовательный процесс» из различных источников. Представить анализ различных подходов к выделению структурных ком-
2	Особенности образовательного процесса ДОУ	Дать сравнительную характеристику понятию «образовательный процесс ДОУ» на основе анализа различных подходов в теории дошкольной педагогики; опираясь на системные признаки, представить образовательный процесс ДОУ как цело-
3	Организация образовательного процесса в ДОУ	Подготовить библиографический список по теме; выбрать один из источников и представить авторский подход к выделению принципов, требований к организации образовательного процесса ДОУ
4	Метод моделирования в дошкольном образовании	Подобрать из различных словарей определение понятий «модель», «моделирование»; дать сравнительный анализ следующим понятиям: «модель» и «проект»
5	Моделирование образовательного процесса в ДОУ	Выбрать одну из возможных моделей организации образовательного процесса ДОУ (из собственного опыта, из литературных источников и т.п.) и дать ее подробное описание, выделяя положительные и отрицательные стороны
6	Образовательная программа как модель образовательного процесса ДОУ	Выбрать одну из образовательных программ, сопоставить компоненты образовательной программы с компонентами образовательного процесса и доказать, что образовательная программа является моделью образовательного процесса ДОУ
7	Место экспертизы в моделировании образовательного процесса ДОУ	На основе анализа литературы обосновать роль экспертизы в ходе моделирования образовательного процесса
8	Экспертиза как метод изучения состояния образовательных объектов	• Подготовить библиографический список по характеристике экспертизы как метода научного исследования; • Представить перечень нормативно-правовых и научно-методических документов, который определит область применения экспертизы в сфере дошкольного образования
9	Технология экспертизы образовательного процесса в ДОУ	Разработать критерии оценки модели образовательного процесса ДОУ
10	Экспертное заключение — основа совершенствования образовательного процесса ДОУ	Разработать примерный вариант экспертного заключения экспертизы образовательного процесса ДОУ (с методическими рекомендациями)

Примерный перечень вопросов к зачету

1. Определение понятий «образовательный процесс», «педагогический процесс», «учебно-воспитательный процесс».
2. Характеристика образовательного процесса ДОУ: определение, структурные компоненты.
3. Особенности организации образовательного процесса в дошкольном учреждении.
4. Требования к организации образовательного процесса в ДОУ.
5. Определение понятий «модель», «моделирование».
6. Обоснование применения метода моделирования в дошкольном образовании.
7. Характеристика различных моделей организации образовательного процесса в ДОУ.
8. Характеристика одного из подходов к моделированию образовательного процесса ДОУ.
9. Определение понятий «экспертиза», «экспертиза образовательного процесса ДОУ.
10. Характеристика экспертизы образовательного процесса ДОУ: актуальность, технология осуществления, критерии оценки и экспертное заключение.

Список рекомендуемой литературы

1. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.

2. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Академия, 2002.

3. Михайленко, Н. Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М.: Новая школа, 1993.

4. Поздняк, Л. В. Управление дошкольным образованием / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. – М.: Академия, 1999.

5. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ: пособие для руководителей ДОУ / Л. И. Фалюшина. – М.: АРКТИ, 2004.

Левшина Н. И., к.п.н.
Педагогический мониторинг

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета

Пояснительная записка

В условии качественных преобразований, охвативших современные образовательные учреждения, стало очевидным, что прежние подходы и принципы управления, дававшие положительные результаты, сегодня уже не позволяют достичь желаемых показателей. Осуществление мониторинга обусловлено во многом методологией качества образования, отражающей специфику и направленность образовательного учреждения, управленческую квалификацию руководителей, степень вовлеченности педагогов в осуществление мониторинга и т. д.

Обновление содержания дошкольного образования в условиях развития вариативности, внедрение в практику новых программ и технологий, организации и руководства инновационной работой в дошкольном образовательном учреждении, привело к тому, что становится очевидной необходимость разработки специальной программы, включающей создание системы педагогического мониторинга в ДОУ, подготовки руководителей и педагогов к ее реализации. Анализ психолого-педагогической литературы и исследование практического состояния проблемы показали, что целый ряд вопросов еще нуждается в освещении, необходим поиск новых, продуктивных путей, обеспечивающих эффективность управления дошкольным образовательным учреждением, позволяющих сделать этот процесс более целенаправленным и качественным. В связи с актуальностью данной проблемы, для студентов факультета дошкольного образования введен данный курс.

В материалах отражается авторское видение курса в структурировании разделов и тем, понимания ряда управленческих категорий, учитываются междисциплинарные связи курса с дисциплиной «Управление дошкольным образованием». Курс состоит из лекционных занятий, семинарских занятий, программы самостоятельной работы и проверочных материалов, завершается изучение курса зачетом.

Программа учебной дисциплины

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. **Цель курса:** становление готовности студентов к профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования.

1.2. **Задачи курса:**

1) Рассмотреть со студентами место педагогического мониторинга в системе управления образовательными учреждениями, его особенности, опыт разработки.

2) Формировать у студентов понимание роли информационного обеспечения управления в ДОУ, влияние педагогического мониторинга на качество функционирования и развития ДОУ.

3) Формировать умения разрабатывать и осуществлять педагогический мониторинг, определять его связь с функциями управления ДОУ.

4) Развивать интерес к профессиональной управленческой деятельности.

1.3. **Требования к уровню освоения содержания курса:**

• иметь представление о специальном информационном обеспечении ДОУ;

• знание особенностей педагогического мониторинга, его задач, методов;

• владение умениями, необходимыми для разработки системы педагогического мониторинга в образовательном учреждении;

• наличие интереса к профессиональной педагогической деятельности, связанной с разработкой и осуществлением педагогического мониторинга.

2. **СОДЕРЖАНИЕ КУРСА**

2.1. **Разделы курса**

1) Педагогический мониторинг в системе управления образовательным учреждением.

2) Мониторинг и информационное обеспечение в образовательном учреждении.

3) Система мониторинга в ДОУ.

2.2. **Темы и краткое содержание:**

Раздел 1. Педагогический мониторинг в системе управления образовательным учреждением

Тема 1.1. Характеристика управления образовательным учреждением. Существуют различные подходы к определению понятия «управление», его признаков, функций. В трудах В. И. Зверевой, Ю. А. Конаржевского, Г. Н. Серикова, В. П. Симонова, М. М. Поташника, В. М. Распопова, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой раскрываются вопросы управления педагогическими системами. На основе анализа научно-педагогической литературы в качестве обобщающего определения управления нами выделено следующее: управление образовательным учреждением – это целенаправленный процесс взаимодействия руководителя и членов педагогического коллектива, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие образовательного учреждения.

Функциональная модель системы внутрисадовского управления включает четыре взаимосвязанных уровня всех участников образовательного процесса: заведующую, членов совета ДОУ, его заместителей, воспитателей, педагогов, общественные организации, родителей детей, посещающих ДОУ. Каждый из уровней управления обязательно входит в зону влияния субъектов управления, как по горизонтали, так и по вертикали (рис. 2).

В предложенной структуре управления выделяются два момента:

• специализация в распределении основных функций при их интеграции;

• конкретное выделение объектов управления на каждом уровне управления: 1 уровень: объект управления заведующей – весь коллектив; объект управления 2 уровня – часть коллектива, согласно функциональным обязанностям; 3 уровень функционирования осуществляется воспитателями, специалистами, обслуживающим персоналом, где объект управления – дети и родители.

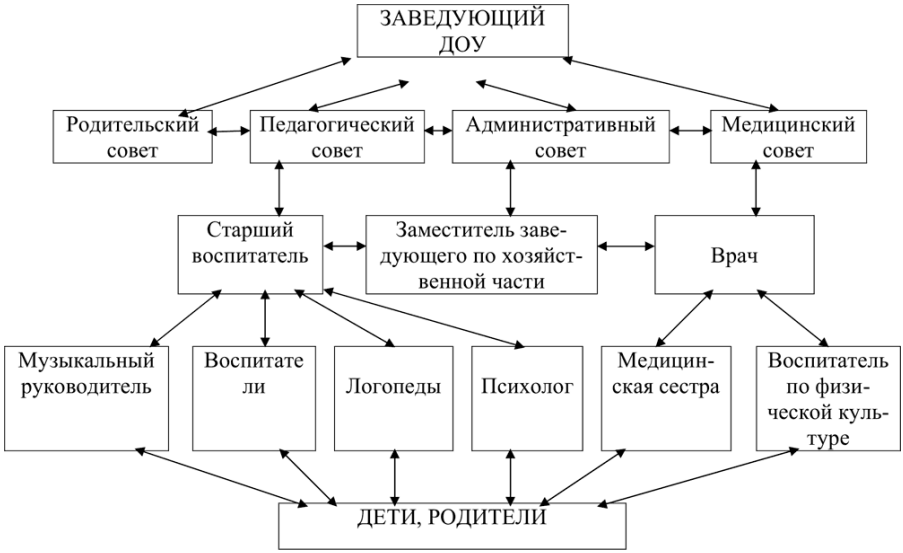


Рис. 2. Функциональная структура внутрисадовского управления (Третьяков П. И., Белая К. Ю.)

Делегирование прав, полномочий и ответственности исполнителям в каждом звене управления – это прежде всего рациональное использование сил и времени руководителя. Необходимо помнить, что при определении функциональных обязанностей сотрудников в каждой подсистеме важно соответствие возлагаемых полномочий:

- должностному положению;
- организаторским способностям;
- уровню общей культуры;
- профессиональной готовности личности;
- индивидуальным возможностям.

Все это приводит к определению меры личной ответственности каждого участника образовательного процесса на любом уровне управления за результат работы ДОУ, повышение роли человеческого фактора в совершенствовании обучения и воспитания детей в соответствии с требованиями сегодняшнего дня.

Руководитель ДОУ – это координатор педагогической активности. В коллективе необходимо создать обстановку творчества, энтузиазма. Именно в этом заключается искусство руководителя, который координирует работу коллектива.

Контрольные вопросы и задания.

1. Каковы основные подходы к содержанию управления образовательным учреждением?

2. Перечислите функции, которые принимает на себя

современное образовательное учреждение.

3. В чем специфичность содержания функций управления в ДОУ?

Тема 1.2. Контрольно-аналитическая деятельность в образовательном учреждении. Важным понятием теории и практики управления является понятие функций управления, которые отражают основное содержание управленческой деятельности. В своем исследовании мы будем придерживаться определения, данного В. П. Симоновым «Функция – это особый вид управленческих действий (с позиции субъект-субъектных отношений – управленческих воздействий) на объект менеджмента с информацией».

Подходы к выделению функций управления различны. П. И. Третьяковым, на основе сопоставления функций управления в отечественной и зарубежной науке, определены с учетом современных условий, следующие функции управления образовательным учреждением как социально-педагогической системой: информационно-аналитическая; мотивационно-целевая; контрольно-диагностическая; планово-прогностическая; регулятивно-коррекционная.

Рассмотрим две функции управления образовательным учреждением, с которыми тесно связан педагогический мониторинг. По мнению Н. В. Шубина «Контроль – всестороннее изучение учебно-воспитательного процесса в целях координирования всей работы в соответствии с поставленными задачами». Назначение контроля, по мнению В. Якунина, состоит в обеспечении обратной связи. В «Памятке молодого заведующего ДОУ» отмечается, что «контроль не должен быть мелочным, сковывающим инициативу и самостоятельность педагога. При правильном руководстве, по мере дисциплинирования коллектива, центр тяжести в контроле переносится с проверки выполнения заданий и поручений на углубление изучения системы работы педагога, на педагогический анализ».

Ю. А. Конаржевский дал определение функции педагогического анализа. «Педагогическим анализом называется функция управления, направленная на изучение состояния, тенденций развития, объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку на этой основе рекомендаций по упорядочению системы и переводу ее в более высокое качественное состояние».

Таким образом, если внутришкольный контроль способствует получению информации, то педагогический анализ обеспечивает глубину познания этой информации. Те исследователи, кто

не выделяют анализ в качестве самостоятельной функции, рассматривают анализ как основной метод контроля, тем самым, придавая контрольной функции аналитический характер, аналитическую направленность. Это имеет значение для обоснования контрольно-аналитической функции управления.

Сравнительный анализ двух функций управления контроля и анализа дает возможность выделить следующие общие признаки:

• направленность контроля и анализа на установление соответствия функционирования и развития системы учебного процесса нормативно заданным требованиям и перевод системы в более качественное состояние;

• содержательное единство (единые объекты контроля и анализа);

• идентичность видов и методов контроля и анализа;

• общие требования к условиям эффективного осуществления контроля и анализа.

Кроме того, выделяется единая функциональная связь в системе управления – действенность контроля обеспечивается анализом. Это дает нам возможность объединения контроля и анализа в единую контрольно-аналитическую деятельность.

Контрольные вопросы и задания.

1. Назовите основные критерии для выделения функции анализа в самостоятельную функцию управления (Ю. А. Конаржевский).

2. Сравните функции контроля и анализа, сделайте вывод об общих признаках этих функций.

Тема 1.3. Педагогический мониторинг как средство управления качеством образования. Оценка качества образования необходима для осмысления и формулирования целей развития, а не только для принятия управленческих решений, направленных на обеспечение функционирование образовательного учреждения. Ценна сама система отслеживания, постоянного измерения качества (мониторинг качества), самоанализ на всех уровнях (учащийся, преподаватель, школа) тем, что позволяет определить, где мы находимся по сравнению с другими, а образовательному учреждению оставаться конкурентоспособным.

Д. В. Татьянченко рассматривает качество образования через группу внутренних и внешних свойств качества образования. К внутренним свойствам он относит:

• качество основных условий образовательного процесса;

• качество реализации образовательного процесса;

• качество результатов образовательного процесса.

• Внешние свойства качества образования:

• соответствие образования образовательным потребностям учащихся;

• соответствие образования образовательному запросу родителей;

• соответствие образования потребностям общественных институтов;

• соответствие образования требованиям государства;

• имидж образовательного учреждения, гарантирующий стабильное качество образования (*Татьянченко, Д. В.* Управление качеством образования: вхождение в проблему / Д. В. Татьянченко, С. Г. Вороховщиков. – Челябинск, 1995).

Г. Б. Скок: «Качество образования – это не только результат на выходе, но и качество образовательного процесса, качество и цена средств достижения целей, качество условий».

М. М. Поташник: «Качество образования – соотношение цели и результата, как мера достижения целей притом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития образовательного учреждения». При этом, результаты образования обязательно должны включать оценки, какой ценой (потерь, затрат) эти результаты достигнуты. Без операционально-заданных целей невозможно определить качество образования.

В ДОУ приоритетами качества могут быть (Клейман И. С.):

• качество условий: кадровые, материальные, методические (определяются в результате лицензирования, экспертизы);

• качество процесса образования: содержание, форма, методы (в ходе аттестации ОДУ);

• качество результатов образовательного процесса (это ребенок, готовый к обучению в школе, его физическое и психическое здоровье).

Парамонова Л. А. под качеством образования в ДОУ подразумевает:

• уровень достижения образованием поставленных целей;

• соответствие его определенным нормам или типологическим нормативам;

• степень удовлетворения ожиданий (запросов), потребностей государства, общества, детей и их родителей.

Оценка качества образования по динамике изменения его результатов – очень продуктивный способ, требующий

систематического мониторинга результатов, который наиболее прогрессивные руководители начали в последнее время осуществлять. Однако здесь следует заметить, что одним пусть даже самым тщательным мониторингом проблема не исчерпывается, ибо сам по себе *мониторинг не повышает качества образования,* а только помогает его отследить. Для повышения качества образования, как правил, необходимы нововведения, организация разработки и освоения новшеств, то есть инновационный процесс.

Контрольные вопросы и задания.

1. Какое из определений «качество образования», на ваш взгляд, соответствует современным подходам в управлении образовательным учреждением?

2. В чем специфика качества образования в ДОУ?

Раздел 2. Мониторинг и информационное обеспечение в образовательном учреждении

Тема 2.1. Педагогический мониторинг в образовательном учреждении. Сегодня термин «мониторинг» активно используется многими науками, в том числе педагогикой и психологией. Источники возникновения данного термина лежат в Белль-Ланкастерской педагогической системе обучения, получившей название по месту своего зарождения в XIX веке. Суть системы заключается в том, что учитель излагал свои знания небольшой группе (10 человек) учащихся, каждый из которых вел свою группу. Таким образом, один учитель мог охватить преподаванием несколько десятков, а то и сотен учащихся одновременно. Школьник, облеченный доверием, назывался «монитор», то есть надзирающий, направляющий. Так произошло первичное «внедрение» термина в образовательный процесс.

А. Н. Майоров рассматривает понятие «мониторинг» в ряде сфер: в экологии, в социологии, в педагогике. Образовательный мониторинг – система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития.

Выделяемые термины: «педагогический мониторинг», «мониторинг качества образования» и «мониторинг образования» имеют различное значение и по-разному соотносятся между собой.

Наиболее общим термином является «мониторинг образования» в речевую практику он вошел в значении: наблюдение за процессами, проходящими в образовательном пространстве региона или страны. Далее по степени уменьшения общности содержания термина следует «мониторинг качества образования». Смысл этого термина заключается в проведении непрерывного наблюдения за уровнем качества образования как по всей стране и по обобщенным категориям, так и по отдельным предметам в пределах конкретного учебного заведения. Мониторинг качества образования – понятие емкое и многогранное. Применительно к системе дошкольного образования можно выделить следующие грани мониторинга (М. В. Крулехт):

• систематическая и регулярная процедура сбора, экспертизы и оценки качества образовательных услуг дошкольных

учреждений на национальном, региональном и местном уровнях (включая конкретные образовательные учреждения) в целях развития системы дошкольного образования, своевременного предотвращения неблагоприятных или критических, недопустимых ситуаций в данной сфере;

• относительно самостоятельное звено в управленческом цикле, обеспечивающее выявление и оценки проведенных действий, мероприятий для установления обратной связи, т. е. о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям;

• возможность правильно оценить степень, направление и причины отклонений.

Таким образом, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы.

В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями управления и стадиями управления.

Крулехт М. В. отмечает, что для осуществления мониторинга необходимо наличие аппарата мониторинга, т. е. отдельных лиц (экспертов, менеджеров образования) или коллективного органа, реализующего механизм мониторинга.

Мониторинг имеет ряд отличительных особенностей. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций. Во-вторых, выделяется ряд аспектов мониторинга:

1. непрерывность (постоянный сбор данных);

2. диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса);

3. информативность (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных критериев и показателей, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах);

4. научность (обоснованность модели и отслеживаемых показателей);

5. обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс);

6. оптимальность количества объектов мониторинга;

7. многоуровневость (по Л. И. Фалюшиной). Это связано с тем, что система управления образования представляет сложную многоуровневую систему. Каждый уровень управления

имеет свой объект управления. Причем, чем выше уровень управления в системе дошкольного образования, тем более увеличивается количество объектов внимания управленцев. Сложность осуществления мониторинга обусловливается:

• большими размерами объекта (большое количество работников ДОУ, детей);

• разнообразием деятельности ДОУ;

• желанием некоторых руководителей скрыть реальные данные о деятельности своего объекта (а часто просто незнание и неумение их собирать и анализировать).

Проведение же мониторинга позволяет сделать вывод о сравнительной эффективности деятельности разных структур системы образования решить задачи:

• выявить степень соответствия результатов деятельности ДОУ стандартам и требованиям дошкольного образования;

• определить общие для системы слабые места в деятельности;

• зафиксировать большие разрывы в данных отдельных подразделений и тем самым выделить эффективные и малоэффективные структуры;

• констатировать, устанавливать закономерности в деятельности системы по одинаковым или близким данным по объекту (возможно, средние);

• обнаружить и зафиксировать непредсказуемые, нестандартные отклонений в образовательном процессе.

К мониторингу предъявляют определенные требования, которые можно сформулировать в виде принципов:

Первый – объективность информации; сам процесс должен опираться на подлинные данные. Запрашиваемые данные должны быть максимально формализованы и легко проверены.

Второй – сравнимость данных. Это требование обусловлено тем, что отслеживание результатов функционирования системы предполагает не только констатацию ее состояния, но и изучение изменений, которые в ней происходят

Третий – адекватность; он предполагает изучение системы с учетом изменяющихся внешних условий (на соответствие им).

Четвертый – прогностичность; имеется в виде получения данных, позволяющих прогнозировать будущее системы, возможные изменения в путях достижения поставленных целей. Этот принцип предполагает оценку возможных тенденций.

Пятый принцип – целевое назначение, который предполагает получение необходимой и достаточной информации, исходя

из цели получения информации (В. А. Макшеев).

Шестой – коллегиальность, требующий привлечения всех субъектов образовательного процесса, интеграцию усилий управленцев различных уровней в организации мониторинга.

Седьмой – междисциплинарности, обеспечивающий решение проблем качества образования и его оценки с позиции интегративной методологии, позволяющей получить целостную информацию о качестве образования в системе ДОУ;

Восьмой – гуманизации, определяющей новое отношение к оценке и оценочной деятельности, устанавливающий уважительное отношение к личности ребенка, педагога, родителя.

Для осуществления квалифицированного педагогического мониторинга, педагогической экспертизы детского сада и адекватной экспертной оценки качества образовательных услуг менеджер должен владеть аналитико-мониторинговыми умениями (М. В. Крулехт).

Контрольные вопросы и задания.

1. Какое определение педагогического мониторинга наиболее емко отражает основные задачи мониторинга?

2. Раскройте основные аспекты мониторинга.

3. Поясните, как указанные в лекции мониторинговые умения помогают в его реализации.

Тема 2.2. Объекты и методы педагогического мониторинга. В литературе выделяются различные подходы к определению объектов педагогического мониторинга.

В ДОУ М. В. Крулехт выделяет объекты мониторинга:

1) Выполнение законов об образовании, стандартов и других нормативных документов.

2) Уровень здоровья и здоровый образ жизни.

3) Уровень результатов базового и дополнительного образования.

4) Уровень сформированности предметно-пространственной среды.

5) Система работы с педагогическими кадрами (изучение опыта педагога, профессиональное мастерство педагога).

6) Эффективность системы работы с родителями, общественностью.

7) Развитие инновационных процессов.

О. А. Сафонова, исходя общеметодологических принципов квалиметрии, выделяет объекты мониторинга, в частности качество:

• образовательного процесса;

• ресурсообеспечения;

• управления.

К. Ю. Белая и П. И. Третьяков определяют в качестве объектов мониторинга блоки:

• здоровье и здоровый образ жизни;

• воспитание и образование дошкольников в соответствии с государственными стандартами;

• готовность ребенка к обучению в школе;

• научно-методическое обеспечение образовательного процесса;

• работа с кадрами;

• взаимодействие детского сада с семьей, спонсорами, общественностью;

• преемственность в работе детского сада и школы;

• материально-техническое и финансовое обеспечение.

В зависимости от выбранного объекта мониторинга определяется вид мониторинга, постановка специфических целей и задач, связанных с их реализацией на практике.

Методы мониторинга. Изучение педагогических явлений и решение разнообразных проблем учебно-воспитательного характера осуществляется с помощью педагогических исследований.

Методы педагогических исследований можно классифицировать по различным основаниям.

Ю. К. Бабанский рассматривает в качестве оснований: цели исследований, источники накопления информации, способы обработки и анализа данных исследования, логику исследования, формы причинности.

Оптимальным комплексом методов для педагогического мониторинга является сочетание методов изучения образовательного процесса в естественных условиях (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документов, продуктов деятельности, опыта работы учителя и др.) и специально измененных условий (эксперимент и опытная проверка выводов исследования), а также методов обработки и анализа данных исследований (методы качественного анализа и количественной обработки результатов).

При проведении педагогического мониторинга широко используется метод рейтинга – метод оценки тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами).

К методам мониторинга качества образования в ДОУ относят:

• изучение продуктов детской деятельности;

• игровые тестовые задания;

• проведение контрольно-оценочных занятий;
• собеседование с педагогами и родителями, детьми;
• анкетирование;
• анализ документации и хронометраж режима дня и др. (Рыбалова И. А.).

Ю. К. Бабанским разработаны требования эффективного применения методов исследования:
• применять такое сочетание методов, которое позволяет получить разносторонние сведения о развитии объекта воспитания или обучения;
• методы должны отражать динамику развития определенных качеств, как в возрастном плане, так и в течение определенного промежутка времени;
• важно применять такие методы, которые позволяют получить сведения об объекте из возможно большого числа источников, от наиболее компетентных лиц;
• методы должны позволять анализировать не только ход процесса, его результаты, но и условия, в которых он функционирует.

Контрольные вопросы и задания.
1. Сделайте сравнительный анализ выделяемых объектов мониторига разными авторами.
2. Разработайте карту анализа занятия в ДОУ с использованием метода рейтинговых оценок (на выбор).

Тема 2.3. Информация в системе управления образовательным учреждением. Управлять образовательным учреждением можно лишь тогда, когда есть полная, достоверная, систематизированная информация, хорошо продуманная и организованная служба информационного взаимодействия.

Для создания системы информации в образовательном учреждении Т. И. Шамова определяет необходимость знать «цель информации, ее содержание и объем, а также кто и в какой форме ее будет собирать, кому она поступает и как используется в управлении».

Из определения, данного Г. Н. Сериковым: «Информацией будем называть всякую систему сведений о чем-то, которая каким-то образом воспринимается системами и (или) людьми, преобразуется (отражается) в соответствии с объективно имеющимися у них предпосылками, в результате чего оказывается полезной к целесообразному и (или) целенаправленному использованию кем-то о чем-то» – можно

выделить существенные признаки информации: системность, фиксированность, интерпритируемость, полезность.

К основным качественным показателям управленческой информации А. Майоров относит: объективность; точность; полнота; достаточность; систематизированность; оптимальность обобщения; оперативность; доступность.

Коммуникации – это процесс обмена информацией (ее смысловым значением) между субъектами участниками деятельности. Если люди не смогут обмениваться информацией, они не смогут осуществлять совместную деятельность, формулировать общие цели и достигать их. Вне коммуникации не может существовать ни одна организационная система.

Коммуникации в управлении выполняют ряд основных функций: побудительную (убеждающую) информационного (познавательную), экспрессивную, возбуждающую или изменяющую характер эмоциональных переживаний, фактическую или социально-ритуальную, заключающуюся в установлении и поддержании коммуникации (А. Н. Троян).

Система коммуникации в ДОУ включает внешние коммуникации (между ДОУ и УО, ДОУ и детской поликлиникой и т. д.) и внутренние. Внутренняя включает: вертикальные коммуникации между различными уровнями и подразделениями (заведующий – педагоги и др.), горизонтальные между подразделениями (между педагогами групп, педагогами-специалистами).

Данные факты подтверждают преимущества гибких организационных структур, направленные на расширение, прежде всего, горизонтальных организационных связей.

Процесс коммуникации можно рассмотреть как обмен информацией, проходящей через определенные этапы (А. Н. Троян). Руководители, как утверждает Л. И. Филатова, на всех уровнях организации должны представлять потребности в информации собственные, своих начальников, коллег и подчиненных. Руководитель должен научиться оценивать качественную и количественную стороны своих информационных потребностей, а также других потребителей информации в организации.

Одним из элементов рационализации управления (по С. В. Фокиной) является повышение информационной культуры руководителя. Руководитель должен владеть умениями:

• правильно, без нажима и диктата, корректно, в разумных пределах собирать информацию, необходимую для управления;

• глубоко и квалифицированно анализировать информацию и сохранять ее в систематизированном виде в информационном

банке;

• на основе анализа имеющейся информации принимать необходимые и своевременны управленческие решения.

Контрольные вопросы и задания.

1. Перечислите и прокомментируйте требования к качественной управленческой информации.

2. В чем роль руководителя при создании системы информационного обеспечения в образовательном учреждении?

Раздел 3. Система педагогического мониторинга в ДОУ

Тема 3.1. Информационное обеспечение управления ДОУ. Л. В. Поздняк, Н. И. Лященко предлагают следующее содержание информационного обеспечения управления ДОУ:

• осуществление обучения, воспитания и развития детей;

• социально-психологическое обеспечение и правовая защита;

• кадровое и научно-методическое обеспечение;

• экономическое обеспечение;

• материально-техническое обеспечение;

• организация информационно-просветительской деятельности;

• организация самоуправления, работы канцелярии и архива.

Л. М. Денякина выделяет 7 блоков в информационной системе дошкольного образовательного учреждения:

• выполнение закона об образовании, стандарта и других нормативно-правовых документов;

• уровень здоровья и здорового образа жизни;

• уровень результатов базового и дополнительного образования;

• уровень сформированности предметно-пространственной среды;

• система опережающей работы с педагогическими кадрами;

• эффективность работы с родителями, общественностью, организациями;

• развитие инновационных процессов в образовательном учреждении.

Третьяков П. И. и Белая К. Ю. предлагают следующее формирование системы информационного обеспечения управления дошкольным учреждением по результатам, включающим следующие блоки информации.

1. Блок З. – Здоровье и здоровый образ жизни.

2. Блок В. О. – Воспитание и образование дошкольников в соответствии с государственными стандартами.

3. Блок Г. – Готовность ребенка к обучению в школе.

4. Блок Н. М. – Научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

5. Блок К. – Работа с кадрами.

6. Блок В. Р. – Взаимодействие детского сада с семьей,

спонсорами, общественностью.

7. Блок П. – Преемственность в работе детского сада и школы.

8. Блок М. Т. – Материально-техническое обеспечение, финансовое состояние ДОУ.

По каждому из перечисленных блоков информации составляются технологические карты для сбора, анализа информации и принятия управленческих решений.

В каждом из восьми блоков определено содержание информации, кто, когда ее собирает и где она используется.

Эта система информационного обеспечения внедряется во многих дошкольных учреждениях Москвы, Смоленска, Ульяновска, Перми и др.

Руководитель ДОУ может использовать разные методы сбора информации: собеседования с воспитателями о выполнении программ, реализации планов; диагностику развития детей, их знаний, умений, навыков; наблюдения за работой педагогов; беседы с родителями; анкетирование, изучение документации.

Несмотря на широту информационной базы в образовательном учреждении, управленческие решения зачастую принимаются в условиях дефицита необходимой информации. Возможными причинами могут быть:

1. отсутствие практической ценности части получаемой информации, т. к. она статична и нет динамики по показателям;
2. отсутствие систематизации имеющейся информации в образовательных учреждениях;
3. неполнота информации о результатах образовательной деятельности;
4. частный, предметный характер информации;
5. недостаточность информации с точки зрения объектов управления.

Анализ литературы позволяет выделить способы совершенствования информационного обеспечения управления дошкольным образовательным учреждением:

- регулирование информационных потоков;
- создание системы обратной связи;
- введение современных информационных технологий и др.

Таким образом, информация, с одной стороны, является объективным источником обоснования правомерности принимаемых управленческих решений, а с другой – информация сама по себе является достаточно весомым средством воздействия на людей. Поэтому информационное обеспечение управления является необходимым атрибутом, сопровождающим любой

управленческий процесс.

Контрольные вопросы и задания.

1. Назовите подходы к определению содержания информационного обеспечения в ДОУ.

2. В чем заключаются недостатки информационной системы управления ДОУ?

Тема 3.2. Мониторинг качества образования в ДОУ. Анализ определений категории «качество образования в ДОУ», сформулированных разными авторами, позволяет сделать вывод, что качество дошкольного образования является системным понятием и охватывает все аспекты деятельности ДОУ и связано с оценкой здоровья воспитанников, их интеллектуального, нравственного и эстетического развития.

Основой решения проблемы качества образования на уровне ДОУ является проектирование и внедрение системы управления качеством образовательного процесса. Система получения точных данных о состоянии деятельности ДОУ и принятия обоснованных решений может быть обеспечена посредством мониторинга.

В теории и практике выделяются различные подходы к мониторингу качества образования в ДОУ:

1. Информационную систему ДОУ, представленную К. Ю. Белой и П. И. Третьяковым можно определить как вариативную модель мониторинга качества образования в ДОУ, т. к. ей присущи такие характеристики, как:

• наличие объектов мониторинга;

• использование технологических карт для сбора, хранения и анализа информации, принятия управленческих решений;

• определение сроков и периодичности сбора информации;

• назначение ответственных за сбор и хранение информации (Рыбалова И. А.).

2. Некоторые ученые (О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева, В. Н. Казакова и др.) рассматривают проблему организации в ДОУ мониторинга развития ребенка как одного из видов разнообразия мониторингов, входящих в систему мониторинга качества образования. Они отмечают необходимость постоянного изучения и оценки развития каждого воспитанника ДОУ на основе информации, которая стекается от всех специалистов ДОУ (воспитателя, психолога, логопеда, инструктора по физическому воспитанию др.) в индивидуальную карту развития ребенка. Данная информация анализируется педагогами, и на ее основе оценивается развитие, выявляются проблемы и разрабатываются своевременные коррекционные действия.

3. М. В. Крулехт и И. В. Тельнюк рассматривают мониторинг качества в дошкольном образовании как систематическую и регулярную процедуру сбора информации, экспертизы и оценки качества образовательных услуг на национальном, региональном и местном уровнях (включая конкретные образовательные учреждения) в целях развития системы дошкольного образования, своевременного предотвращения неблагоприятных или критических ситуаций в дано сфере.

К функциям мониторинга качества образования относят: *интегративную; диагностическую; экспертную; информационную; прагматическую.* Для разработки программы мониторинга качества в ДОУ может быть использован следующий *алгоритм действий*:

• определение и обоснование объектов мониторинга;

• определение критериев и показателей, по которым будет осуществляться мониторинг;

• выбор соответствующих методов мониторинга;

• подготовка инструментария, технологических карт;

• сбор информации;

• систематизация и анализ полученных данных;

• оценка и интерпретация полученных данных;

• соотнесение с предшествующими результатами мониторинга;

• разработка рекомендаций, коррекция.

Наличие системы мониторинга качества образования в ДОУ позволяет достичь целей:

– Выявление степени соответствия результатов деятельности ДОУ стандартам и требованиям дошкольного образования.

– Качественная оценка системы условий, созданных учреждением для полноценного проживания ребенком периода дошкольного детства.

– Определение уровня удовлетворения потребностей и ожиданий субъектов системы дошкольного образования.

– Развитие системы ДОУ, предотвращение в ней неблагоприятных и критических ситуаций.

Контрольные вопросы и задания.

1. Какую информационную систему в ДОУ можно рассматривать как систему мониторинга качества образования и почему?

2. Прокомментируйте алгоритм действий при разработке программы мониторинга в образовательном учреждении.

Тема 3.3. Особенности построения системы мониторинга в ДОУ (семинар № 5). Основные направления

совершенствования информационного обслуживания управления образовательным учреждением. Характеристика и анализ особенностей различных систем мониторинга в образовательном учреждении. Разработка модели педагогического мониторинга в ДОУ.

Планы семинарских и практических занятий

№ 1. Мониторинг в образовательном учреждении

1. Сделайте сравнительный анализ понятий «мониторинг образования», «мониторинг качества образования», «педагогический мониторинг».

2. Раскройте основные виды мониторинга.

3. Дайте характеристику мониторинговым умениям.

4. Выделите аспекты мониторинга (подтвердите примерами).

5. Сформулируйте основные принципы мониторинга.

Литература:

1. Лебедева, С. С. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства: уч. – метод. пособие / С. С. Лебедева, Л. М. Маневцова. – СПб.: Детство-ПРЕСС, 2004. – С. 60–63.

2. Горб, В. Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 10–14.

3. Макшеев, В. А. Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Макшеев // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 86–94.

4. Коротаева, Е. В. Как организовать мониторинг / Е. В. Коротаева // Директор школы. – 2004. – № 6.

5. Никишина, И. В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях / И. В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – С. 11–13.

№ 2. Организация мониторинга в образовательном учреждении

1. Раскройте условия организации мониторинга в образовательном учреждении.

2. Проанализируйте подходы к выделению объектов мониторинга (Ю. А. Конаржевский, П. И. Третьяков, К. Ю. Белая, М. В. Крулехт и др.).

3. Дайте характеристику основным методам мониторинга.

Литература:

1. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / Л. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.

2. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М., 2002.

3. Белая, К. Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / К. Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

4. Зайцев, В. Мониторинг как способ управления качеством обучения / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 9.

№ 3. Система информационного обеспечения управления ДОУ

1. Дайте сравнительную характеристику содержания информационного обеспечения управления ДОУ.

2. Охарактеризуйте принципы классификации содержания информации.

3. Раскройте подходы к разработке системы информационного обеспечения в ДОУ.

Литература:

1. Левшина, Н. И. Управление ДОУ: организационно-информационный аспект: учебно-методическое пособие / Н. И. Левшина. – Магнитогорск: МаГУ, 2007.

2. Третьяков, *П. И.* Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / Л. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.

№ 4. Организация мониторинга качества образования в ДОУ

1. Дайте характеристику подходов к мониторингу качества образования в ДОУ.

2. Сформулируйте цели организации системы мониторинга качества образования в ДОУ.

3. Раскройте функции и этапы организации системы мониторинга качества образования в ДОУ.

4. Охарактеризуйте роль команды в управлении качеством образования.

Литература:

1. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / Л. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.

2. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М., 2002.

3. Волкова, В. А. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ / В. А. Волкова, Н. Б. Соколова // Управление ДОУ. – 2006. – № 3. – С. 43–47; № 4. – С. 31–35.

4. Рыбалова, И. А. Мониторинг качества образования и управленческая команда в ДОУ / И. А. Рыбалова // Управление ДОУ. – 2005. – № 4. – С. 10–22.

№ 5. Особенности построения системы мониторинга в ДОУ

Задания:

1. Сопоставить разработанные в практике ДОУ системы мониторинга по показателям: цель; объекты; содержание; методы.

2. Сформулировать основные рекомендации к совершенствованию системы мониторинга в ДОУ.

3. Разработать технологические карты для проведения мониторинга (по выбору).

Методика проведения:

• Работа в подгруппах (2–4 студента).

• Коллективное обсуждение результатов работы.

• Подведение итогов занятия.

Литература:

1. Волкова, В. А. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ / В. А. Волкова, Н. Б. Соколова // Управление ДОУ. – 2006. – № 3. – С. 43–47; № 4. – С. 31–35.

2. Рыбалова, И. А. Мониторинг качества образования и управленческая команда в ДОУ / И. А. Рыбалова // Управление ДОУ. – 2005. – № 4. – С. 10–22.

3. Левшина, Н. И. Управление ДОУ: организационно-информационный аспект: учебно-методическое пособие / Н. И. Левшина. – Магнитогорск: МаГУ, 2007.

4. Третьяков, *П. И.* Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / Л. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.

Примерный перечень вопросов к зачёту

1. Охарактеризовать основные функции управления.
2. обосновать контрольно-аналитическую деятельность в образовательном учреждении.
3. Что понимается под термином «педагогический мониторинг».
4. Подобрать библиографию по теме «Педагогический мониторинг».
5. Дать характеристику объектов мониторинга.
6. Раскрыть основные подходы к определению задач педагогического мониторинга.
7. Сравнить классификацию методов мониторинга.
8. Что понимается под термином «информационный банк».
9. Разработать и оформить схему контроля в ДОУ.
10. Разработать модель контрольно-аналитической деятельности в ДОУ.
11. Разработать содержание «информационного банка» ДОУ.
12. Разработать модель педагогического мониторинга ДОУ.
13. Составить аннотации на две статьи из перечня литературы.
14. Подобрать примеры информационного обеспечения в ДОУ и оформить.

Дидактические материалы для контроля и самоконтроля усвоения учебного материала

Инструкция:

Внимательно прочитайте вопрос и выберите правильный ответ.

ВАРИАНТ 1

1. Педагогический мониторинг – это:

а) система организации, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития;

б) организованное, целевое наблюдение за качеством образования в системе образовательных учреждений, способ организационно-информационных потоков в системе образовательных учреждений;

в) контроль, оценивание проведенных педагогических действий при обеспечении обратной связи.

2. Основные аспекты (признаки) мониторинга:

а) информативность, аналитичность, обратная связь, индивидуализация;

б) отслеживание трудностей, оценочный характер, систематичность;

в) непрерывность, диагностичность, информативность, научность, обратная связь, многоуровневость.

3. К какой группе методов относятся: сравнительный, лонгитюдный метод:

а) эмпирической;

б) организационной;

в) методы обработки данных.

4. «Система сведений о чем-то, которая воспринимается системами и людьми, преобразуется и оказывается полезной к целесообразному ее использованию» – это понятие:

а) контрольно-аналитическая деятельность;

б) информация;

в) образовательный процесс.

5. Форма информации:

а) внешняя, внутренняя;

б) количественная, качественная, обратной связи;

в) устная, письменная, в печатных публикациях.

6. Какова последовательность базовых элементов в процессе обмена информацией:

а) отправитель, канал, сроки, получатель, результат;

б) сообщение, отправитель, канал, получатель, результат;

в) отправитель, сообщение, получатель, канал.

7. Этапы передачи информации:

а) зарождение идеи, составление содержания, передача, анализ;

б) целеполагание, выбор канала, передача, контроль, анализ;

в) зарождение идеи, кодирование и выбор канала, передача, декодирование.

8. К какому виду информации относятся: разные факты текущей жизни детского, педагогического и родительского коллектива в ДОУ?

а) событийная;

б) аналитическая;

в) количественная.

9. В какой блок информационного банка ДОУ входит нормативное делопроизводство, директивы, циркуляры:

а) внутренняя информация;

б) внешняя информация;

в) оперативная информация.

10. Автор определения объектов мониторинга в ДОУ:

а) Третьяков П. И.;

б) Крулехт М. В.;

в) Конаржевский Ю. А.

ВАРИАНТ 2

1. Мониторинг качества образования:

а) наблюдение, диагностика, прогноз;

б) система сбора, хранения и обработки информации;

в) проведение непрерывного наблюдения за уровнем качества образования как по всей стране и по обобщенным критериям, так и по определенным параметрам в отдельном учебном заведении.

2. Основные требования к управленческой информации:

а) материальное обеспечение, кадровое обеспечение;

б) минимизированность, логичность;

в) достоверность, точность, оперативность.

3. Требование к организации системы мониторинга:

а) набор и форма показателей мониторинга должны быть ограниченными и постоянными в течении установленного периода времени;

б) показатели и критерии должны корректироваться 1 раз в год;

в) постоянное фиксирование отклонений в образовательном процессе.

4. Эффективность подачи управленческой информации:

а) аудиовизуальная;

б) комбинированное представление информации;

в) цифровая.

5. Выбрать специальные аналитико-мониторинговые умения менеджера:

а) разработка диагностических материалов;

б) анализ и оценка образовательных программ;

в) анализ материальной среды.

6. Автор определения «Информация – это система сведений о чем-то, которая воспринимается системами, преобразуется и оказывается полезной к использованию кем-то и чем-то».

а) Конаржевский Ю. А.;

б) Третьяков П. И.;

в) Сериков Г. Н.

7. В какой блок информационного банка ДОУ входят: финансово-экономическая, психолого-педагогическая информация:

а) блок внешней информации;

б) блок внутренней информации;

в) блок оперативной информации.

8. Понятие «коммуникация»:

а) процесс обмена информацией между субъектами деятельности;

б) система сбора, хранения, обработки информации;

в) информационный банк образовательного учреждения.

9. Функции коммуникации:
а) систематизирование, обработка информации;
б) побудительная, экспрессивная, возбуждающая;
в) организационная, координирующая.

10. Какие коммуникации являются наиболее эффективными:
а) вертикальные;
б) многоуровневые;
в) горизонтальные.

Оценка результатов:

Уровень и оценка	Количество ошибок
Высокий «5»	0—2
Средний «4»	3—5
Низкий «3»	6—7
Ниже среднего «2»	8—10

Список рекомендуемой литературы

1. Волкова, В. А. Создание системы мониторинга как средства управления ДОУ / В. А. Волкова, Н. Б. Соколова // Управление ДОУ. – 2006. – № 3. – С. 43–47; № 4. – С. 31–35.

2. Горб, В. Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 10–14.

3. Зайцев, В. Мониторинг как способ управления качеством обучения / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. – № 9.

4. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

5. Коротаева, Е. В. Как организовать мониторинг / Е. В. Коротаева // Директор школы. – 2004. – № 6.

6. Крулехт, М. В. Экспертные оценки в образовании / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М., 2002.

7. Лебедева, С. С. Управление инновационным дошкольным образовательным учреждением в условиях социального партнерства: уч. – метод. пособие / С. С. Лебедева, Л. М. Маневцова. – СПб.: Детство-ПРЕСС, 2004.

8. Левшина, Н. И. Информационно обеспечение управления образовательным процессом в ДОУ / Н. И. Левшина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. научных трудов научно-методического объединения специалистов по подготовке кадров для дошкольного образования по Уральскому региону. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2007. – С. 128–136.

9. Левшина, Н. И. Управление ДОУ: организационно-информационный аспект: учебно-методическое пособие / Н. И. Левшина. – Магнитогорск: МаГУ, 2007.

10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

11. Поздняк, Л. В. Управление дошкольным образованием: учеб. пособие для вузов / Л. В. Поздняк, Лященко. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

12. Рыбалова, И. А. Менеджмент качества в ДОУ / И. А. Рыбалова // Управление ДОУ. – 2004. – № 3. – С. 17–22.

13. Рыбалова, И. А. Мониторинг качества образования и управленческая команда в ДОУ / И. А. Рыбалова // Управление ДОУ. – 2005. – № 4.

14. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / Л. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2003.

15. Троян, А. Н. Управление дошкольным образовательным учреждением: учеб. пособие / А. Н. Троян. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 123 с.

16. Фалюшина, Л. И. Технология менеджмента и маркетинга в системе дошкольного образования: учеб. – метод. пособие / Л. И. Фалюшина. – М., 2005. – С. 35–40.